

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIERES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR CHANTAL DENIS

L'ATTITUDE AUTORITAIRE DES ÉDUCATEURS ET LA MÉFIANCE  
DES JEUNES EN CENTRE D'ACCUEIL

JUIN 94

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

La relation d'autorité entre les jeunes et les adultes est au coeur même de la problématique de l'adolescence. Cette problématique est omniprésente lorsque le jeune présente des troubles de comportement. Cependant, très peu d'études ont étudié cette relation. Cette recherche tente de vérifier s'il existe un lien entre l'attitude autoritaire d'un éducateur et la méfiance d'un jeune dont il a la charge. L'échantillon est constitué de 18 dyades composées d'un éducateur masculin et d'un adolescent. L'attitude autoritaire de l'éducateur est évaluée par une version française du Hierarchical control scale tandis que la méfiance du jeune est mesurée à l'aide de l'Inventaire de personnalité de Jesness.

Une corrélation de Pearson de 0,50 ( $p = 0,04$ ) permet d'affirmer qu'il existe une relation significative entre l'attitude autoritaire d'un éducateur et la méfiance d'un jeune. Cependant, cette relation n'est vraie que pour les individus qui démontrent une faible ou une forte attitude autoritaire. En effet, il n'est pas possible de faire cette même association lorsqu'une attitude autoritaire plus modérée est retrouvée chez les éducateurs. D'autres composantes peuvent avoir influencé les résultats observés, tels différents traits de personnalité chez l'éducateur ou chez le jeune.

### Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de recherche, M. Gilles Côté, Ph.D., professeur au département de psychologie, dont l'aide soutenue et éclairée a été grandement appréciée.

## Table des matières

Introduction.....	2
Chapitre I: Contexte théorique.....	4
L'AUTORITÉ.....	5
Perspective historique.....	5
L'attitude autoritaire.....	7
Conception et opérationnalisation de l'autorité .....	8
L'AUTORITÉ DANS UNE PERSPECTIVE D'INTERVENTION.....	18
Éducateur .....	18
Le jeune présentant des troubles de comportement .....	20
L'autorité dans la relation éducateur-jeune.....	29
HYPOTHÈSE.....	33
Chapitre II: Méthode.....	34
Sujets .....	35
Instruments.....	37
Procédure.....	41
Chapitre III: Résultats.....	44
Chapitre IV: Discussion .....	49
Conclusion.....	54
Appendices.....	56
Appendice A : Traduction du Hierarchical Control Scale.....	57
Appendice B : Consignes à l'éducateur.....	63
Références .....	65

## Introduction

L'adolescence est une période de grands changements et d'adaptation pour tous les individus. L'un des éléments qui est prédominant lors de cette période est la façon dont le jeune entre en relation avec les personnes en autorité, qu'il s'agisse des parents, des professeurs ou des policiers. La façon dont le jeune vit cette situation peut être caractérisée par la présence de sentiments de colère, de révolte, d'impuissance et surtout de méfiance. Ces sentiments alimentent alors une relation conflictuelle entre le jeune et la personne en autorité.

La présence d'un conflit avec l'autorité est caractéristique de l'adolescent qui présente des troubles de comportement. Ce conflit est d'ailleurs omniprésent pour les délinquants résidant dans les centres d'accueil. Dans ce milieu institutionnel, l'adolescent est constamment confronté à la présence de personnes en autorité. Ce contact entre le jeune et l'éducateur soulève beaucoup d'émotions et d'angoisse chez l'adolescent. En effet, cette relation menace l'image d'omnipuissance du sujet à structure délinquante. Le sentiment de menace ressenti par ce jeune est étroitement relié à l'attitude de l'éducateur. Les éducateurs d'un même établissement ont possiblement à peu près les mêmes gestes à poser puisque ceux-ci sont régis par les normes de fonctionnement du milieu. Cependant, la façon d'utiliser ces normes diffère chez chacun d'eux. Cette différence se retrouve au niveau de l'attitude qui sous-tend chaque comportement; une importance doit donc être mise sur l'attitude. C'est d'ailleurs à travers cette perspective dynamique, soit la prédominance de l'attitude sur le comportement, que la relation d'autorité entre le jeune et l'éducateur sera observée.

## Contexte théorique



## L'AUTORITÉ

L'autorité est une notion qui a été étudiée sous différentes facettes. La politique l'a approfondie, tout comme l'éducation, la sociologie, la psychologie et la gestion du personnel. Longtemps, l'autorité a été confondue, entre autres, avec des termes comme le pouvoir, l'influence, le contrôle, ce qui complexifie l'étude et la compréhension de ce champ. Il devient donc essentiel d'en préciser le sens.

### Perspective historique

Selon Eckhardt (1991), les études sur l'autorité débutent dans les années 30; les auteurs introduisent alors la notion de conservatisme dans une perspective politique. Le conservatisme est alors directement relié à la rigidité, caractéristique retrouvée tout au long de l'étude sur l'autorité. D'un point de vue psychologique, Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson et Sanford (1950) fournissent une opérationnalisation de la notion d'autorité qui fait marque dans la littérature subséquente. En effet, ces derniers tentent d'expliquer le phénomène nazi au cours de la deuxième guerre mondiale sous l'angle d'un conformisme à l'autorité, ce qui leur permet de parler de ladite autorité sous le qualificatif d'autoritarisme, terme qu'ils introduisent. Ils ne donnent pas une définition précise de celui-ci mais procèdent plutôt par une énumération de ses différentes caractéristiques. La personne dite autoritariste serait conventionnelle, soumise et elle aurait peu d'imagination; elle serait également préoccupée par le pouvoir, démontrant parfois du cynisme, de la misanthropie et des comportements de destruction. Sa façon de penser est caractérisée par la superstition, le mysticisme, la rigidité ainsi que par une tendance aux

stéréotypes. De plus, cette personne utiliserait un mécanisme de défense projectif dans l'expression difficile de sa sexualité et de son agressivité. Elle percevrait chez autrui des éléments d'agressivité et de sexualité qui, en fait, refléteraient ses propres sentiments. Selon ces auteurs, l'autoritarisme décrit donc la façon dont une personne réagit lorsqu'elle est en présence d'une source d'autorité. En effet, l'autoritariste, fonctionnant sur un mode projectif, perçoit toujours l'autorité et l'agressivité comme provenant d'autrui et jamais de lui-même.

Pour opérationnaliser l'autoritarisme, Adorno et ses collègues construisent un outil qu'ils nomment l'Échelle F. Cette première tentative d'opérationnalisation a pris une orientation politique, puisque l'instrument développé permet de mesurer une tendance fasciste chez un individu. (Eckhardt, 1991)

Les travaux d'Adorno et al. (1950) marquent le début d'un intérêt pour la recherche sur l'autorité. Selon Ijzendoorn (1987), il y aurait plus de 1 200 études réalisées dans ce champ; la majorité de celles-ci sont des réactions au travail d'Adorno et de ses collègues. Les auteurs emploient cependant des termes différents: conservatisme (Lentz, 1935), dogmatisme (Rokeach, 1960), dominance (Ray, 1981), pensée rigide<sup>1</sup> (Eysenck, 1955), militarisme ou nationalisme (Eckhardt et al., 1967, Lentz, 1946) et plusieurs autres. Eckhardt (1991) en répertorie les différentes conceptions alors que Ray (1984) relève les différents instruments susceptibles de la mesurer.

---

<sup>1</sup> «toughmindedness»

### L'attitude autoritaire

L'autoritarisme comprend deux facettes distinctes mais complémentaires. Tout d'abord, il y a l'autorité subie, autorité décrite plus haut par Adorno et ses collègues; elle représente la façon dont un individu réagit à une source d'autorité. Rigby et Rump (1979) définissent cette attitude autoritaire comme une prédisposition à répondre favorablement ou défavorablement à des personnes en situation d'autorité. Cependant, il existe une autre facette à l'attitude autoritaire. Celle-ci est une autorité qui s'impose sur autrui puisqu'elle représente la manière dont un individu utilise sa propre autorité face à autrui. Cette façon de concevoir l'autorité est retrouvée chez Cochran (1975a) qui décrit l'attitude autoritaire comme une «...préférence pour des modèles d'autorité où ceux-ci sont décrits en fonction d'une distance psychologique entre la personne qui détient le contrôle et la personne qui subit ledit contrôle»<sup>2</sup> (p.705). Les auteurs n'expliquent pas d'avantage la signification qu'ils donnent à la prédisposition ou encore à la préférence. Cela nous permet toutefois de désigner l'attitude comme l'élément qui sous-tend le comportement. En fait, il est possible de supposer que la prédisposition ou la préférence est liée aux différentes expériences relationnelles qui marquent le développement de l'individu. Cependant, la présence de mécanisme de défense, tel la formation réactionnelle, peut amener l'individu à ne pas réagir selon ses véritables motivations, comme le soutient la perspective psycho-dynamique. De cette façon, le comportement extérieur ne permet pas de prédire l'attitude ou la véritable motivation d'un tel comportement.

Ray (1971, 1976) et, plus récemment, Ray et Lovejoy (1990) ont remis en question les différents outils de mesure reliés à l'autorité. Ils ne croient pas que l'attitude

---

<sup>2</sup> «... preferences for patterns of authority when those patterns are described in terms of the psychological distance between persons in control and persons affected by that control.»

autoritaire permette de prédire le comportement autoritaire d'un individu. Par le fait même, ils dénoncent toutes les recherches ayant pour objectif d'étudier l'attitude autoritaire et préconisent plutôt d'utiliser une méthodologie qui permettrait aux individus de décrire leurs comportements autoritaires.

Par contre, Bentler et Speckhart (1981) ont fait une revue des études qui cherchent à établir le rapport entre attitude et comportements autoritaires. Ils concluent qu'il est impossible d'affirmer que l'attitude n'a aucun effet sur le comportement. Rigby (1985) arrive aux mêmes conclusions en précisant toutefois qu'un questionnement persiste en ce qui a trait à la causalité: le comportement influence-t-il l'attitude ou l'attitude est-elle à l'origine du comportement? Sans pouvoir, ici, répondre à cette question sur la base des études retenues, il est possible de conclure que l'un et l'autre des aspects se situent dans un même prolongement (Ajzen & Fishbein, 1974; Fishbein & Ajzen, 1977). En effet, ces deux éléments ne sont pas en opposition mais se situent plutôt dans un prolongement des rapports entre ce qui est interne ou externe à l'individu; le comportement représentant le contenu extérieur et l'attitude étant la signification intrapsychique du comportement.

#### Conception et opérationnalisation de l'autorité dans le champ psycho-éducatif

Afin de mieux comprendre la place de l'autorité dans les rapports interpersonnels, celle-ci sera considérée dans le cadre de l'intervention psycho-éducatrice. L'autorité y est perçue, entre autres, sous l'angle du contrôle social, la psycho-éducation empruntant ici à la criminologie. Dans cette perspective, Hirschi (1969) détient une place privilégiée. La base de sa théorie repose sur la présence d'un lien entre l'individu et sa société, lien qui empêcherait l'individu de poser des gestes asociaux. Selon sa compréhension, il est dans

la nature de l'être humain de poser des gestes criminels. En effet, c'est un des moyens les plus faciles d'obtenir des biens matériels ou d'exprimer son agressivité. Cependant, le lien social qui relie l'individu aux personnes socialement adaptées l'amène à se conformer à celui-ci. Ce lien réfère concrètement à l'attachement et à l'engagement de l'individu pour des personnes socialement fonctionnelles, à sa participation à différentes activités sociales et à son adhésion aux normes. L'individu apprend donc à utiliser des moyens plus normalisés afin de répondre à ses besoins, notamment pour être accepté par son groupe social. Le délinquant, quant à lui, aurait un lien déficient avec sa société, voire même brisé. Cette théorie continue à influencer les travaux dans le domaine (Mak, 1990; Mesagno, 1989; Friedman & Rosenbaum, 1988; Wiatrowski & Anderson 1987; Matsueda & Heimer, 1987; Ford, 1986; Matsueda, 1985).

La théorie du contrôle social est reliée à une composante de contrôle interne où l'individu s'impose une façon d'agir. Mais, en premier temps, il existe également des contraintes extérieures qui régissent le comportement de l'individu, particulièrement celui de l'enfant et de l'adolescent.. Cette présence de contrôle interne et externe amène à considérer la place de la discipline dans le domaine de la psycho-éducation. En effet, qu'arrive-t-il lorsque l'individu ne se conforme pas aux normes déjà établies?

La discipline semble une notion aussi difficile à cerner que l'autorité. A partir de la littérature, il devient possible de découvrir que chacun des auteurs privilégie une composante spécifique de la discipline.

Pour certains, la discipline est un outil qui permet de contrôler le comportement. Selon Guindon (1969), elle est essentielle dans l'intervention psycho-éducative, ne serait-ce que pour la bonne marche technique d'un endroit. L'un des buts de l'éducateur est d'aider le jeune dans son processus de socialisation. Il est donc important, selon Lemay (1973), de retrouver chez l'intervenant les deux composantes essentielles d'intervention soit l'amour et une certaine discipline. La discipline arrêtera concrètement le comportement antisocial (Guindon, 1969) et permettra au jeune de s'adapter à la présence de limites sociales.

Pour Fréchette et Leblanc (1987), le terme discipline a une connotation plus négative. En effet, il est relié à la présence de moyens coercitifs. C'est surtout dans l'application extrême de la discipline, soit lorsque ladite discipline relève du laisser-aller ou de la rigidité totale, que certaines difficultés sont retrouvées. L'enfant qui vit un laisser-aller, c'est à dire une absence de discipline, n'apprend pas à vivre avec des normes et avec la frustration que peut entraîner celles-ci (Michaux, 1972). Ainsi, lorsque à l'adolescence, les parents ou la société sentent le besoin de mettre des limites, le jeune n'en comprend pas la provenance et réagit fortement. Inversement, plus il y a de mesures disciplinaires rigides, plus il y a présence de comportements délinquants. En effet, l'utilisation de punitions corporelles a été associée aux comportements délinquants (Glueck & Glueck, 1968; Krauss, 1977; Loeber, Weismann & Reid, 1983).

Patterson (1982) étudie l'importance et les conséquences de la discipline, particulièrement sous l'angle de l'inconsistance de la punition. Les parents puniront le jeune seulement s'ils ont envie, à ce moment précis, de faire preuve de leur autorité. La punition n'est donc pas une conséquence du geste posé. Le jeune comprend qu'il peut

poser des gestes délinquants à condition que personne ne puisse le rendre responsable de ce geste. D'ailleurs, Geismar et Wood (1986), Olweus (1980), West et Farrington (1973) ont trouvé des liens entre une discipline inconsistante, ou négligeante, et la délinquance.

Fréchette et Leblanc (1987), Rutter et Giller (1984) ainsi que Loeber et Dishion (1983) emploient plutôt le terme de supervision lorsqu'ils parlent de la discipline familiale. En effet, ils affirment qu'il est important de bien encadrer le jeune. Concrètement, cet encadrement se réfère à une connaissance des activités et des amis de l'adolescent (Leblanc & Fréchette, 1987; Rutter & Giller, 1984). Les parents qui connaissent les amis et les activités de leur enfant à l'extérieur de la maison sont plus en mesure d'exercer un certain contrôle sur celui-ci. Ils peuvent donc soit voir à ce que le jeune ne pose pas de gestes antisociaux soit réagir rapidement lorsqu'un tel geste est posé. En fait, cette supervision représente une préoccupation pour ce que vit l'adolescent; elle a pour principal objectif de l'aider à évoluer. De cette façon, la supervision est administrée avec une attitude caractérisée par le respect des besoins du jeune. L'absence de supervision familiale est d'ailleurs un des éléments primordiaux dans le développement de la délinquance (Fréchette & Leblanc, 1987; Geismar & Wood, 1986; Rutter & Giller, 1984). Plus spécifiquement, la présence de supervision de la part des parents est reliée à moins de comportements antisociaux de la part des jeunes.

Dans cette même optique, Baumrind (1966,1971) est un des auteurs qui a approfondi la notion d'autorité parentale. Cependant, sa compréhension de la problématique décrit le comportement sans essayer de rechercher la motivation de celui-ci. L'auteure a décrit trois types de famille où l'autorité parentale est utilisée différemment soit la famille autoritaire, la famille démocratique et la famille permissive.

La famille autoritaire est une famille où les directives, les règlements et les décisions proviennent seulement des parents. L'enfant ne peut prendre part à aucune prise de décision. Les parents de ce type de famille préconisent une obéissance totale face aux règles qu'ils ont établies. Afin d'obtenir et de maintenir cette obéissance, ils vont employer des punitions physiques. La famille démocratique peut discuter les décisions avec tous les membres. Les règles peuvent être modifiées suite à un échange entre les parents et l'enfant. Lorsqu'il y a désaccord entre ceux-ci, les parents ont toutefois la responsabilité d'appliquer la décision qui, selon eux, répond le plus adéquatement aux besoins de l'enfant. Finalement, la famille permissive se caractérise par des parents qui n'interviennent pas pour dicter les règles à suivre dans la maison. Les parents pratiquent une discipline de «laisser-faire» où l'enfant est le seul juge de ses actes.

Ces types d'autorité parentale ont des influences différentes chez les enfants. Baumrind (1966) croit que le style démocratique permet à un enfant de développer son autonomie et favorise une meilleure coopération sociale. Le style autoritaire empêche l'enfant de vivre des expériences qui lui permettent de développer son autonomie ou son adaptation sociale. En effet, la famille autoritaire, par le contrôle excessif qu'elle exerce, ne permet pas à l'enfant de prendre ses propres initiatives et de développer une confiance en lui-même. Quant à elle, la famille permissive ne favorise pas l'expérimentation des normes sociales, notamment à travers la façon dont l'enfant peut gérer la frustration qu'il ressent face à celles-ci; il aura donc de la difficulté à s'adapter socialement. De plus, Baumrind (1966) a trouvé une corrélation entre la famille de type autoritaire et un haut taux d'agressivité et de mépris chez les jeunes garçons d'âge préscolaire.



Plus spécifiquement, Baumrind (1975) s'est intéressée au comportement social des adolescents. Elle a proposé un modèle qui contient huit types d'adolescents, types qui se définissent à partir de trois dimensions sociales soit la sensibilité sociale, l'activité sociale et l'individualisme. Chacune de ces dimensions qualifie la façon dont le jeune entre en relation avec les autres et se définit à partir d'un continuum. La sensibilité sociale se qualifie dans un continuum où à une extrémité le comportement retrouvé est amical, facilitateur et coopératif, et à l'autre, le comportement se qualifie par de l'hostilité, de la résistance et de la perturbation. L'activité sociale est un continuum où des caractéristiques comme expressif, explosif, réactif et plein de vie se retrouvent à une extrémité alors que réservé, calme, flegmatique et inerte se situent à l'opposé. Enfin, l'individualisme correspond surtout à un comportement qui se caractérise par de la volonté, de l'autonomie et de la détermination plutôt que par de la soumission, du conformisme et de l'indécision. Ces dimensions servent à définir huit types d'adolescents: l'agent social, la victime sociale, le traditionaliste, l'aliéné, le socialisé, le délinquant, l'humaniste et l'individualiste. Baumrind (1975) a principalement développé la relation entre un jeune et une personne en autorité avec deux types d'adolescents: le socialisé et le délinquant.

A partir de ces deux types d'adolescents, il devient possible d'observer leur réaction face à l'autorité. L'adolescent socialisé se caractérise par sa façon de se conformer. C'est un jeune qui fait spontanément confiance aux personnes en autorité et qui évite d'enfreindre les règlements. Il se conforme «naïvement» dès qu'il est en relation avec une personne en autorité, dans la mesure où cette personne démontre son adhésion aux normes. Ce type d'adolescent a des parents qui démontrent une autorité très sévère et

autocratique. Ils sont cependant constants dans leur discipline, ce qui amène le jeune à avoir une image positive d'eux.

Le type délinquant est l'opposé du socialisé. Cet adolescent n'a pas confiance aux personnes en autorité. Il s'attend à être traité injustement. Les parents de cet adolescent sont également très sévères; cependant, ils font preuve d'une discipline inconsistante et abusive. Habituellement, ces parents ne respectent pas les règles qu'ils ont imposées. Le jeune perçoit alors cette attitude comme de l'abus de pouvoir. En effet, il ne ressent aucun respect de la part de ses parents, ni aucun intérêt pour ses propres besoins. Ceci développe chez le jeune une image négative des personnes en autorité, les percevant comme des exploiters centrés sur eux-mêmes; cela lui fait vivre des sentiments de révolte, sentiments qui peuvent l'amener à transgresser les lois établies.

Suite à ces diverses façons de comprendre la discipline, il devient donc nécessaire de préciser la façon dont cette notion est comprise dans le cadre de cette étude. Le fait d'observer la discipline qu'à travers l'inconsistance, la supervision ou les moyens coercitifs ne permet pas d'avoir une compréhension globale de cette notion. L'observation de Baumrind (1975) soulève cet élément puisque le jeune peut réagir de façon distincte à une discipline autocratique. De cette façon, le socialisé réagit en se conformant, parfois même de façon pathologique, et le délinquant privilégie plutôt la confrontation de l'autorité par différents comportements de révolte. Il est toutefois possible d'affirmer que l'une comme l'autre de ces réactions ne représentent pas une façon saine de s'adapter pour l'individu. Toutefois, elles ont des conséquences très différentes en ce qui a trait à leurs relations avec autrui. Il devient donc important de voir la discipline dans sa globalité tout en nuancant ses différentes composantes. Afin d'en

nuancer la compréhension, la discipline est perçue selon la motivation qui détermine le recours à celle-ci. Il ne s'agit donc pas seulement de décrire ce que laisse paraître le comportement mais plutôt d'essayer de comprendre quelle signification prend celui-ci.

Il est à prime abord important de distinguer les types de discipline selon la signification qui sous-tend chacun d'eux. Deux motivations sont relevées en qui a trait à la discipline; il s'agit d'une discipline décentrée des besoins des parents, ou encore, d'une discipline beaucoup plus centrée sur eux, d'une discipline égocentrique. La discipline s'observe à travers les moyens utilisés pour amener le respect des règles de vie dans une famille. Celle-ci est alors employée de façon à ce qu'il y ait une certaine harmonie dans la famille, tout en ayant pour principal objectif d'aider le jeune à évoluer. De cette façon, la discipline et la supervision, telles que définies par Fréchette et Leblanc (1987), ne sont pas des notions opposées mais plutôt complémentaires dans le processus éducatif. Cette discipline décentrée est constante et démontre un intérêt pour ce que vit le jeune. Cette discipline peut se retrouver de façon extrémiste. Les parents emploient alors une méthode d'éducation rigide dans le but d'aider le jeune à s'adapter aux normes de la société. Selon eux, c'est la meilleure façon de répondre aux besoins de leur enfant. Occasionnellement, la discipline décentrée peut s'utiliser de façon inconsistante. La cause de l'inconsistance est alors la présence d'une contrainte extérieure à la volonté du parent, telles que la maladie ou l'absence du parent. La discipline peut également avoir une motivation plus égocentrique. Elle a alors pour principal objectif de répondre exclusivement aux besoins du parent. Elle se retrouve de façon inconsistante, ou encore, de façon extrémiste. Dans cette optique égocentrique, la discipline dite inconsistante est une discipline qui est appliquée pour le parent puisque celui-ci l'utilise pour lui-même (Patterson, 1982). En fait, le parent a recours à des méthodes disciplinaires lorsque le

comportement de son enfant compromet l'image du bon parent qu'il a de lui-même ou qu'il tente de projeter dans son entourage. Quant à elle, la discipline extrémiste rejoint la perception de Michaux (1972).; elle peut se retrouver sous forme d'un laisser-aller total ou d'une rigidité complète. Ce type de discipline n'a pas pour objectif d'aider le jeune à évoluer; il répond plutôt aux différents besoins du parent en autorité, tel que son besoin de contrôle. Cette discipline est d'ailleurs associée à des sentiments ou à des comportements négatifs chez le jeune, tel la présence de comportements antisociaux (Glueck & Glueck, 1968; Krauss, 1977; Michaux, 1972; Loeber, Weismann & Reid, 1983).

Cette façon de percevoir la discipline permet, entre autres, de mieux expliquer le comportement des deux types d'adolescents de Baumrind (1975). En effet, celui-ci s'applique alors en concordance avec la motivation sous-jacente au comportement disciplinaire. La réaction du jeune dit socialisé nous permet de supposer que la discipline employée par ce type de parent a pour principale motivation la volonté d'aider le jeune à acquérir une bonne éducation. Le parent intervient avec sévérité mais c'est fondamentalement pour le bien du jeune. Dans cette même optique, il devient également possible de supposer que l'intervention des parents du délinquant dépend beaucoup plus de leurs propres besoins que des actes posés par le jeune. Ce type de discipline est essentiellement égocentrique et représente une autorité non-relationnelle puisqu'elle a pour objectif de répondre exclusivement aux besoins d'une seule personne, le parent. Ainsi, la réaction d'un jeune en relation avec un parent qui intervient de façon rigide peut se retrouver sous forme d'une conformité complète, dans le cas d'une discipline décentrée, ou par la présence de comportements délinquants, en ce qui a trait à une discipline égocentrique.

Malgré l'étude du contrôle social et de la discipline, le domaine de la rééducation n'a pas vraiment observé la composante psychologique reliée à un rapport d'autorité entre le jeune et l'éducateur. La conception de Cochran (1975a) fait brièvement mention d'une composante psychologique. Comme il a été précisé précédemment, l'auteure parle d'une distance psychologique entre la personne en autorité et celle qui subit cette même autorité. Elle ne définit pas clairement cette distance, mais il est possible de supposer qu'elle réfère à la façon dont l'éducateur emploie son autorité. Sous cet angle, celui-ci ne doit pas se mettre en contact direct et personnel avec le jeune. En effet, cette façon de faire nuirait à son image de personne en autorité. L'autorité est alors liée à la fonction d'éducateur plutôt qu'à la personnalité de celui-ci. Côté (1983) soulève également cette composante psychologique lorsqu'il mentionne l'importance de la notion de respect dans le processus rééducatif. C'est une autorité beaucoup plus relationnelle qui s'appuie sur la personnalité de l'intervenant. En effet, il soutient que la discipline se doit d'être accompagnée d'un respect de l'individu. L'éducateur doit conserver une attitude ferme en ce qui a trait aux règlements et aux normes de l'établissement. Cependant, il doit être en mesure de pouvoir justifier les décisions qu'il prend sans s'appuyer sur le fait qu'il détient l'autorité dans cette relation. Dans un tel contexte, l'éducateur fait vivre au jeune une relation positive avec une personne en autorité puisqu'elle repose sur un respect mutuel. Graduellement, l'impression d'être contrôlé par l'éducateur peut être remplacée par le sentiment d'être supervisé par celui-ci, l'éducateur démontrant un intérêt sincère pour les besoins du jeune et du groupe avec lequel il vit. Ces deux auteurs perçoivent donc l'autorité dans un contexte où l'attitude qui réside derrière cette même autorité est très différente. Pour Côté (1983), l'autorité se doit d'être utilisée dans un contexte de respect de l'autre. Pour sa part, Cochran (1975a) semble plutôt percevoir l'autorité dans un contexte de supériorité d'un individu sur l'autre. Il sera peut-être plus facile d'expliquer le

processus psychologique qui sous-tend le rapport en autorité en approfondissant la relation qui existe entre deux individus lors d'un processus d'intervention éducative.

## L'AUTORITÉ DANS UNE PERSPECTIVE D'INTERVENTION

Dans tout contexte d'intervention, l'intervenant aspire à développer une relation privilégiée avec la personne aidée. Mais avant d'essayer de comprendre cette relation, il est nécessaire d'étudier séparément les participants à ce système.

### Éducateur

Qu'est-ce qui fait qu'un éducateur a une attitude plus autoritaire qu'un d'autre? Deux explications sont tentées: une reliée à la personnalité et l'autre mettant l'accent sur les pressions de l'environnement.

Au plan phénoménologique, la personne autoritaire vit beaucoup d'insécurité. Michaux (1972) voit dans l'abus d'autorité une faiblesse chez l'individu qui en fait preuve. Cette faiblesse se retrouve au niveau de la confiance en soi. L'individu qui abuse de l'autorité éprouve un sentiment d'infériorité; il doute de lui-même et il craint toujours de mal réagir. N'ayant pas confiance en ses propres possibilités, l'individu se rigidifie avec l'aide des normes déjà établies, particulièrement s'il vit des moments d'anxiété (Lemay, 1973). Cette façon de réagir lui permet alors de s'appropriier un peu plus de contrôle. De plus, détenir du pouvoir donne une gratification personnelle qui peut prendre beaucoup d'importance. Cette tendance à se protéger derrière les normes établies est favorisée par un travail qui procure très peu de valorisation personnelle (Cusson et Laberge-Altmejd, 1975).

Au plan intrapsychique, il faut se demander si l'éducateur, qui a été jadis un enfant, a pu résoudre les frustrations qu'il a ressenties lors de ses relations avec des personnes en autorité. Un individu ayant vécu une autorité très dure risque de devenir rigide dans ses relations avec autrui (Lemay, 1973), particulièrement s'il détient le pouvoir physique et social de démontrer cette autorité. Selon Cass (1983), un adulte interviendra dans un contexte d'éducation avec les émotions et, parfois même, les distorsions de son passé. Une des émotions retrouvée est l'agressivité qui a pu être réprimée et refaire surface ultérieurement (Lemay, 1973). En conséquence, la présence simultanée de conflits non-résolus et d'une situation stressante peut emmener l'individu à recourir à une méthode d'intervention qui se base presque exclusivement sur des méthodes coercitives. L'éducateur a recours automatiquement aux normes établies, ce qui lui évite de vivre des sentiments troublants reliés à une remise en question. D'une certaine façon, il se protège derrière une intervention exclusivement centrée sur les règlements du centre pour adolescents et sur les conséquences d'un manquement à ces derniers.

Au plan contextuel, le travail de l'éducateur en centre d'accueil est très exigeant. Celui-ci vit une relation très intense avec des jeunes ayant des troubles de comportement, ce qui l'amène à travailler constamment sur sa personnalité (Gendreau 1978). Il vit régulièrement des sentiments de déception et de découragement dans ses relations avec ces jeunes. En effet, il voit très peu de résultats directs à son intervention, l'adolescent posant même parfois des gestes jugés régressifs (fuite, agressivité). L'intervenant constate également beaucoup de récidive chez les jeunes qui retournent dans leur milieu naturel, ce qui remet parfois en question la validité de son intervention. De plus, la base du travail de l'éducateur, soit le contact direct avec le jeune, est de plus

en plus dévalorisée par le milieu rééducatif (Paquette, 1985; Pauzé et al., 1990). Cette dévalorisation du travail est observable à travers la volonté de plus en plus persistante des éducateurs à se retrouver dans des postes cadres où ils n'auront que très peu de contacts avec la clientèle. (Pauzé et al., 1990)

Des pressions sociales peuvent également amener un éducateur à vouloir être très efficace. Comme dans toutes les autres institutions gouvernementales, la clientèle des centres d'accueil pour adolescents est de plus en plus nombreuse (Métivier et al., 1979). La charge de travail est donc assez importante puisque l'éducateur travaille avec un bon nombre de jeunes, en plus d'effectuer toutes les tâches administratives reliées à l'intervention. Cet accroissement de travail exerce une pression supplémentaire sur l'éducateur. Il peut alors réagir de deux façons: mettre un surplus d'efforts dans sa façon d'intervenir ou, à l'inverse, économiser toute l'énergie possible dans son intervention. Pour pouvoir économiser son énergie, l'éducateur se conforme de façon rigide aux règlements et aux consignes de l'institution, ne laissant aucune place à la discussion de ces consignes. Toutefois, la conséquence est qu'il ne s'investit pas personnellement dans ses interventions avec les jeunes.

#### Le jeune présentant une structure de personnalité délinquante

Avant d'essayer de comprendre le délinquant, il importe avant tout de le distinguer de la délinquance et de la conduite délinquante. En fait, Pinatel (1963) affirme qu'il existe trois niveaux sémantiques différents qui permettent d'explorer le phénomène de la délinquance. Il y a tout d'abord la délinquance proprement dite. Cette notion réfère au phénomène sociologique que représente la criminalité juvénile dans son ensemble. C'est d'ailleurs à partir de ce niveau qu'il est possible d'évaluer l'ampleur statistique du



problème dans différentes sociétés. Vient par la suite, la conduite délinquante qui se définit par le crime commis. Fréchette et Leblanc (1987), ainsi que Cusson (1981), la définissent comme le comportement d'un adolescent violant les normes sociales et pouvant être sanctionné légalement. Puis, finalement, le délinquant qui est l'individu ou, plus précisément l'adolescent, qui pose le geste criminel. Cette dernière notion de Pinatel est celle qui rejoint le plus notre conception. En effet, cet accent placé sur l'individu nous permet d'affirmer que ce ne sont pas tous les sujets qui posent un geste délinquant qui sont délinquants et que, même parmi ceux qui posent des gestes délinquants, il existe une certaine hétérogénéité. Le sujet dit délinquant sera ici défini comme celui qui présente une structure de personnalité spécifique. Comme l'intérêt est mis sur la relation éducative, il devient primordial d'interpréter la délinquance ici sous l'angle de l'individu, du délinquant.

Des auteurs ont bien identifié les caractéristiques de l'individu à structure délinquante. Fréchette et Leblanc (1987) en font une énumération: une image de soi négative, un isolement hostile, des affects de colère, de ressentiment et d'agressivité, des sentiments de fatalité et d'injustice. De plus, le jeune est très méfiant dans ses relations avec autrui; il perçoit les autres comme des objets qu'il faut contrôler pour obtenir satisfaction de ses désirs et, surtout, pour éviter l'éventualité d'être contrôlé par ceux-ci. Ceci entraîne donc une perception des interactions sociales exclusivement centrée sur des rapports de force; qui domine et qui est dominé. Lemay (1973) ajoute des éléments comme la manipulation, l'intolérance aux frustrations, un refus des valeurs sociales ainsi qu'une difficulté sur le plan cognitif, difficulté qui se retrouve sous une certaine forme de distorsion de la réalité entraînant entre autres, des pensées d'invulnérabilité.

Dans un même prolongement des structures de personnalité antisociale, Hare (1991) a développé une échelle qui permet d'évaluer la psychopathie, soit le «Hare Psychopathy Checklist Revised». Les différents traits retrouvés dans cet outil font partie intégrante de la compréhension de la psychopathie de Cleckley (1976). Des éléments comme la surestimation de soi, la duperie allant même jusqu'à de la manipulation, l'absence de culpabilité, la présence d'affect superficiel, l'irresponsabilité, l'insensibilité ainsi qu' un manque d'empathie caractérisent, entre autres, le psychopathe. De façon générale, Hare a su démontrer que l'individu psychopathe est incapable de développer ou de maintenir un lien avec autrui. Forth, Hart et Hare (1990), ont appliqué cette échelle à des jeunes de moins de 18 ans, permettant ainsi d'attribuer les mêmes caractéristiques aux adolescents.

Différentes typologies ont donc été construites afin de mieux comprendre cette clientèle et ainsi essayer de développer une intervention rééducative beaucoup plus adaptée. La façon dont Sullivan, Grant et Grant (1957) appliquent leur théorie du développement de la maturité interpersonnelle aux individus à structure délinquante permet de mettre en évidence les nuances qui existent entre chacun d'eux. Pour ce faire, trois niveaux sont mis en évidence, soit les niveaux 2, 3 et 4. Chacun des niveaux est caractérisé par une difficulté de maturité interpersonnelle, difficulté qui, lorsqu'elle est résolue, permet une progression vers le prochain niveau. Le niveau 2 est représentatif d'une personne qui commence à différencier les objets physiques et les individus. Cependant, ces individus sont toujours perçus comme des objets qui permettent d'atteindre la satisfaction de ses besoins. Comme cette personne ne peut prédire le comportement de ces objets humains, elle fonctionne sur un mode d'essais et erreurs. Le niveau 3 se caractérise surtout par la perception des règles qui régissent les relations

interpersonnelles. L'individu sait qu'il existe des règles mais il ne comprend pas la raison d'être de celles-ci. Comme autrui représente toujours un moyen pour combler ses désirs et qu'il croit que les règlements ne servent qu'à nuire à la réalisation de ceux-ci, il utilise la manipulation afin d'atteindre ses buts. Au niveau 4, l'individu a intégré un certain nombre de normes. Il est maintenant capable de juger son comportement et de le comparer à celui d'autrui. De ce fait même, il vit des sentiments d'infériorité et de culpabilité; il commence à percevoir les sentiments d'autrui. Cette conception de Sullivan et de ses collègues permet de faire un lien entre trois de leurs niveaux de maturité interpersonnelle, soit les niveaux 2, 3 et 4, et trois types de sujets susceptibles de commettre des actes délinquants: le carencé, le sujet à structure délinquante, qualifié ici également de caractériel, et le névrotique.

Le délinquant qui privilégie un mode de fonctionnement carencé se retrouve habituellement au niveau 2 de l'échelle de maturité interpersonnelle. Il est principalement caractérisé par l'égoïsme dont il fait preuve. Celui-ci n'agit qu'en fonction d'une satisfaction rapide de ses besoins, ce qui l'amène à poser des gestes impulsifs. Il perçoit les gens qui l'entourent comme des objets pouvant amener ou interdire la satisfaction de ses besoins. De la même façon, ce jeune perçoit les lois et les normes sociales comme des obstacles qui empêchent la satisfaction immédiate de ses besoins. Selon nous, l'adolescent employant ce mode de fonctionnement peut également se retrouver au début du niveau 3. Il est alors appelé conformiste immature du fait qu'il se caractérise par un conformisme superficiel. Il fonctionne toujours en tentant de s'affilier à toute personne détenant de l'autorité. Cette affiliation lui permet de se sentir moins menacé par cette même autorité.

Le mode de fonctionnement caractériel se retrouve chez les deux autres sous-groupes du niveau 3, soit le manipulateur et le conformiste culturel. Il définit ici des jeunes qui ont une structure de personnalité délinquante beaucoup plus assumée, ce qui distingue le terme de caractériel employé ici du sens que lui donne Lemay (1973). Ce jeune se caractérise surtout par le fait qu'il n'éprouve aucune culpabilité, ni conflit interne, face à ses gestes antisociaux. Il est un peu plus conscient de la présence de normes sociales; cependant elles sont toujours perçues comme des embûches pour atteindre les buts désirés. En fait, cet individu ne comprend pas la raison d'être des règles qui régissent les rapports sociaux. Il apprend toutefois à les utiliser lorsque celles-ci peuvent répondre à ses désirs. Les personnes qui entourent ce jeune sont perçues comme des objets qui lui permettent de répondre à ses besoins. Il croit d'ailleurs que celles-ci agissent de la même façon avec lui. Il doit donc se méfier de tous afin que ceux-ci ne l'utilisent pas pour obtenir ce qu'ils désirent. Pour se protéger de cette menace constante, l'individu privilégie la manipulation. Au plan interpersonnel, elle lui permet de contrôler autrui afin que ceux-ci répondent à ses besoins. De la même façon, la manipulation lui permet également de se protéger contre les agresseurs potentiels et de résister à toute tentative de changement. Cette situation de défense est particulièrement vraie lorsque le jeune se trouve en compagnie de quelqu'un dont l'autorité peut l'affecter. Ce mécanisme de défense est utilisé par les deux sous-types soit ceux définissant le manipulateur et le conformiste culturel. Cependant, il existe une différence fondamentale entre ces deux types de jeunes. Elle se situe au niveau de l'image de soi. Le manipulateur attribue une plus grande importance à l'image qu'il projette de lui-même. Il doit donc investir beaucoup d'énergie afin de conserver cette image intacte. Pour se faire, il emploie plus fréquemment la manipulation que le conformiste culturel.

Finalement, le délinquant de type névrotique se situe au niveau 4 de la typologie de Sullivan, Grant et Grant (1957). Ce jeune, contrairement au délinquant carencé ou au caractériel, a intériorisé des normes qui lui permettent de juger de son comportement et de celui d'autrui. Par le fait même, il vit alors de l'anxiété sociale et de la culpabilité. C'est un individu moins centré sur ses propres besoins. En effet, il a atteint une certaine décentration qui lui permet d'être plus conscient de la présence et des besoins d'autrui; il ressent donc de la culpabilité et des remords lorsqu'il pose des gestes antisociaux.

De ces trois types de jeunes, le caractériel est celui qui présente la structure délinquante la plus assumée et qui vit le plus grand conflit avec l'autorité. Cette structure est principalement marquée par la grande méfiance que ressent le jeune pour autrui et, plus particulièrement, pour les adultes. (Fréchette & Leblanc, 1987; Lemay, 1973). De plus, le délinquant caractériel est un jeune qui surinvestit ses besoins au détriment de ceux d'autrui.

Pour Kohut (1974), la structure délinquante repose sur un problème important du narcissisme. Par son action, le délinquant est un individu qui lutte fondamentalement contre une angoisse de dépression. Il tente de contrer ce sentiment dépressif en entretenant un sentiment de toute-puissance ou, plus précisément, de soi grandiose. Plus grande est la surestimation de soi, moins le délinquant est conscient de l'angoisse, du malaise, qui l'habite. D'un point de vue plus relationnel, le délinquant se trouve à un stade de développement caractérisé par un rapport de dépendance anaclitique avec l'objet (Bergeret, 1985). Il ne réussit à se percevoir qu'à travers l'image que lui renvoie l'autre. Le délinquant est donc très dépendant d'autrui puisque l'autre représente le reflet de lui-même; sans l'autre il n'est rien. L'autre n'est pas considéré comme une personne à part

entière mais seulement comme un reflet de lui-même, comme un objet qui comble ses différents besoins. Sur un plan plus opérationnel, cette façon de percevoir autrui s'observe également à travers une absence de culpabilité et d'empathie pour autrui. Le délinquant est donc essentiellement caractérisé par son égocentrisme.

Le mode de fonctionnement du délinquant caractérisé par une surestimation de son image nécessite un imposant système défensif. Celui-ci s'appuie principalement sur le mécanisme du clivage (Kernberg, 1989; Kohut, 1974) ou le dédoublement des imagos (Bergeret, 1985). L'individu perçoit l'objet de deux façons distinctes. Il le voit tantôt comme une image positive et rassurante, parfois, comme une image négative et terrifiante et ce, sans la possibilité de concilier ces deux images dans le même objet. Autrui peut donc être perçu comme un individu bon et rassurant; à un autre moment, comme un individu dangereux et menaçant. Cette façon de concevoir le monde qui l'entoure entraîne chez le délinquant une incapacité de vivre toute ambivalence face à l'objet ou face à lui-même. L'adolescent délinquant perçoit la société de la même façon c'est-à-dire sur une base dichotomisée: il y a les forts (dominants) et les faibles (dominés), les bons éducateurs et les mauvais éducateurs, un même éducateur ne pouvant se retrouver dans les deux catégories en même temps.

En conséquence, lorsqu'il y a dédoublement des imagos, il y a nécessairement dédoublement de l'image de soi. Comme l'individu se perçoit seulement à travers autrui, il ne peut que recevoir une image de soi qui est clivée. Il est alors, à certains moments, complètement bon ou complètement mauvais. Afin de se protéger, le délinquant évite par tous les moyens de remettre en question son image de soi grandiose. Il lui est donc impossible de faire de l'introspection (Kernberg, 1989) puisque cela a pour conséquence

de le mettre en contact avec tous ses sentiments, y compris ceux de dépression. Cette difficulté du jeune complexifie sa relation avec l'éducateur puisque, dans le cadre du processus rééducatif, l'éducateur tente justement de lui faire prendre conscience de ses émotions. De plus, ce même éducateur représente une figure d'autorité, ce qui signifie alors pour ce jeune la possibilité d'être mis en contact direct avec ses limites. Ceci augmente son angoisse puisque son image de soi est menacée. Le délinquant cherche donc à se protéger le plus possible de cette personne en autorité; au plan phénoménologique, cela se traduit par de la méfiance.

Leblanc, McDuff et Fréchette (sous presse) étudient l'ouverture face à autrui à l'aide d'un continuum allant de l'allocentrisme à l'égoцентризм; la structure délinquante se caractérisant par un mode de fonctionnement égoцентризм (Leblanc, 1989). L'allocentrisme se définit comme «un mouvement de la personne humaine vers ce qui est différent d'elle. C'est la disposition de s'orienter vers les autres et une capacité de s'intéresser aux autres pour eux-mêmes.» (p.9). Ce facteur est primordial puisqu'il tient compte de la capacité de décentration du jeune, de sa capacité d'entrer en relation avec autrui. Vérifier cet élément permet de nuancer l'association qui existe entre la réaction du jeune et l'attitude de l'éducateur qui en a la charge. En conséquence, il importe de distinguer, d'une part, la disposition personnelle du sujet et, d'autre part, l'apport de la situation à travers laquelle sera étudiée la relation entre l'attitude autoritaire de l'éducateur et la méfiance du sujet.

Suite à cette description de l'individu à structure délinquante, il est pertinent d'observer comment celui-ci réagit lorsqu'il est en situation où il est en contact avec une personne en autorité. La famille est le premier endroit où le jeune enfant expérimente une

relation d'autorité. Comme il a été décrit précédemment, elle possède une influence importante sur la façon dont l'adolescent entre en relation avec autrui (Baumrind, 1966). Par la suite, l'adolescent est en contact avec d'autres sources d'autorité. Les professeurs, les directeurs d'école et les policiers sont également des personnes qui détiennent une forme d'autorité. Cependant, les études se sont principalement intéressées aux personnes représentant l'autorité judiciaire. Farrington (1979) et Mailloux (1971) relèvent le fait que les délinquants ont une attitude plutôt négative face à la justice et aux intervenants du système judiciaire. Ce serait particulièrement vrai en ce qui a trait aux policiers (Farrington, 1979). De façon générale, les délinquants perçoivent l'autorité institutionnalisée comme biaisée et discriminatoire; ils croient que l'appareil judiciaire est au service des gens qui possèdent le pouvoir et l'argent (Mailloux, 1971). Rigby, Mak et Slee, (1989), Reicher et Emler (1985) ont conclu que les délinquants ont une attitude négative face à toute forme d'autorité. Pour leur part, Rigby, Schofield & Slee (1987) arrivent à la conclusion que l'attitude face à l'autorité institutionnalisée tend à rejoindre l'autorité moins formelle que représentent les parents et les professeurs. Cependant, Rigby & Rump (1981) retrouvent une association très modérée entre ces deux types d'autorité, sauf en ce qui a trait aux jeunes étant au tout début de leur adolescence.

Après avoir bien situé l'attitude autoritaire de l'éducateur, les principales caractéristiques de la structure délinquante et la façon dont le jeune réagit lorsqu'il est en relation avec une source d'autorité, il est maintenant possible de tenter d'expliquer la place que prend l'autorité dans un processus de rééducation.



### L'autorité dans la relation éducateur-jeune

Le but d'une intervention psycho-éducative est de transformer le jeune délinquant (Cusson, 1983). Il faut aider le jeune à s'adapter plus adéquatement à la société; un des bons moyens de le faire est de lui permettre de vivre une relation positive avec un adulte détenant de l'autorité (Boutin, Brochu, Cyrenne & Robert, 1986).

Pour maximiser les chances d'un processus de rééducation, l'éducateur doit apprendre à bien se connaître puisqu'il constitue son principal outil (Paquette, 1985; Gendreau, 1978). Il doit reconnaître ses valeurs et ses attitudes, ces éléments jouant un rôle important dans la qualité de son intervention (Gendreau, Métayer & Lebon, 1990; Paquette, 1985). De façon particulière, l'éducateur doit être conscient de l'autorité qu'il détient et de la justification de celle-ci; ainsi, il pourra mieux se protéger contre le risque d'en abuser. En effet, faire preuve de discipline sans tomber dans un contrôle excessif est une des premières difficultés de l'éducateur (Gendreau, Métayer & Lebon, 1990).

L'éducateur doit également développer des caractéristiques qui permettent une bonne intervention éducative. La conscience de soi et la personnalité sont les éléments qui ont déjà été mentionnés. La présence d'éléments comme l'empathie, les connaissances théoriques sur le fonctionnement individuel et le fonctionnement de groupe, ainsi que la connaissance des différentes techniques d'intervention sont aussi essentielles (Gendreau, 1978). Plus spécifiquement, Gendreau, Métayer & Lebon, (1990) ajoutent des qualités qui favorisent les relations interpersonnelles; il s'agit du respect du jeune, de l'ouverture aux valeurs d'autrui, de la capacité de travailler en équipe et de la conviction que tous les êtres humains sont égaux et ce, malgré leurs différences.

Une des façons de se connaître comme éducateur est de prendre conscience de sa façon d'intervenir. En ce qui a trait à l'éducation, Paquette (1985) décrit six types différents d'intervention: l'intervention de suppléance, l'intervention programmée-univoque, l'intervention conjoncturelle, l'intervention de retrait, l'intervention interactionnelle puis, finalement, l'intervention de dégradation. Les types d'interventions se basent sur l'investissement personnel de l'intervenant et de la personne aidée ou, plus spécifiquement, de l'éducateur et du jeune dont il a la charge. L'intervention de suppléance est une intervention où l'éducateur définit les besoins du jeune et tente de les combler. La participation de l'adolescent à cette relation n'est pas, ou très peu, sollicitée par l'éducateur. Dans un même prolongement, certains éducateurs tentent de contrôler toute la situation. Ils veulent que le jeune atteigne le but qu'eux-mêmes ont fixé, laissant le jeune le plus loin possible de la prise de décision. Cette intervention est alors qualifiée de programmée-univoque. Pour ce qui est de l'intervention interactionnelle, l'éducateur et le jeune participent au processus de rééducation et s'influencent mutuellement. Il y a parfois des relations où le jeune investit beaucoup d'énergie mais où l'éducateur ne participe pas du tout, ou le fait seulement à la demande du jeune. Ces interventions sont successivement dites une intervention de retrait et une intervention conjoncturelle. Finalement, l'intervention où l'éducateur et le jeune n'ont pas la volonté de s'engager dans le processus est l'intervention de dégradation; ils le font seulement sous les ordres d'une autorité externe. Chacun de ces types d'intervention a une importance prédominante puisqu'il est à la base de la relation entre l'éducateur et le jeune. Dans cette optique, lorsque l'éducateur emploie une intervention où il est le seul à prendre les décisions, le conflit d'autorité entre lui et le jeune est amplifié.

Les types d'interventions qui sont les plus susceptibles d'être employées par une personne possédant une forte attitude autoritaire sont l'intervention de suppléance et l'intervention programmée-univoque. En effet, l'éducateur prend le contrôle de la relation afin de parvenir à un but fixé. L'intervention de dégradation est également très négative puisqu'un intervenant, contraint d'agir contre sa volonté, développe de l'agressivité. Cette agressivité peut facilement se retourner contre la personne qu'il considère comme responsable de cette situation, par exemple le jeune. De plus, la personne qui intervient de cette façon ne mettra aucun effort supplémentaire et se centrera sur les règlements et sur les normes établies. Idéalement, chacun des éducateurs devrait travailler à se rapprocher le plus possible de l'intervention interactionnelle afin qu'il y ait un échange réel entre lui et les jeunes dont il a la responsabilité.

Bien que l'éducateur ait développé une bonne façon d'intervenir avec les jeunes, il doit également apprendre à vivre avec une dualité de rôle: ceux d'aidant et de contrôlant (Lascoumes, 1977). En effet, l'éducateur est tiraillé entre deux rôles différents soit fournir une aide à l'adolescent tout en contrôlant son comportement. Théoriquement, il est possible de croire que l'éducateur, tout comme le parent, puisse concilier la discipline et le soutien afin de développer une meilleure façon chez le jeune d'entrer en relation avec son environnement (Cusson & Laberge-Altmejd, 1975). Les deux éléments sont donc essentiels. La difficulté se retrouve surtout dans l'application de ces deux rôles. Lorsqu'un éducateur donne une prédominance exclusive à l'un de ces éléments au dépend de l'autre, la rééducation ne peut se faire. Un éducateur qui se cache derrière les règles et les normes ne peut rééduquer puisque le jeune apprend seulement à se protéger par un conformisme superficiel. Lorsque l'intervenant donne toute l'importance à l'aide, il ne peut arrêter le comportement délinquant et ainsi aider le jeune à mieux s'adapter à la

société. Cette dualité de rôle est très présente chez l'éducateur qui travaille dans un centre d'accueil sécuritaire. En effet, les conditions restrictives amplifient l'importance de son rôle de contrôle, parfois au détriment de son rôle de soutien.

Comme il a été mentionné précédemment, le jeune délinquant est quelqu'un de très méfiant. Cette méfiance s'amplifie lorsqu'il est en contact avec un éducateur puisque ses mécanismes de défense l'amène à percevoir cet intervenant comme un policier ou un surveillant de prison (Mailloux, 1971). Lors de son ordonnance d'hébergement, le délinquant structuré se retrouve souvent dans un centre ou une unité sécuritaire. Les conditions de vie de ces centres peuvent également contribuer à préserver cette perception négative de l'éducateur. Dans ces milieux, l'encadrement des jeunes est très intensif (Messier, 1989). En effet, les chambres y sont constamment fermées et les unités sont à accès limités. De plus, le contrôle et les règlements exercés sont plus sévères que ceux retrouvés dans des centres non sécuritaires. Ces unités sécuritaires renforcent la méfiance déjà présente du jeune délinquant.

Dans une relation de rééducation, le jeune est appelé à se démunir progressivement de son système de défense; il apprend à faire confiance à autrui, à travers la relation à l'éducateur. Cependant, lorsque le jeune se retrouve en contact avec une personne qui a une attitude autoritaire marquée, il renforce son attitude défensive. L'individu autoritaire vient appuyer la croyance du jeune qu'il ne peut faire confiance à aucun adulte, que cet éducateur, tout comme tous les gens qu'il a connus, ne veut que le contrôler pour arriver à ses propres fins. L'éducateur autoritaire fait vivre beaucoup d'angoisse à l'adolescent puisqu'il le placera en situation de vulnérabilité. De cette façon, il met le jeune en contact avec ses limites et lui renvoie une image où il n'est pas tout-

puissant, sans constituer une alternative valable à sa faiblesse, soit un imago idéalisé (Kohut, 1974). Il est donc difficile pour le jeune d'arriver à faire confiance à ce type d'éducateur; il reste plutôt toujours méfiant et prêt à se défendre. Le moyen qu'il peut alors utiliser est un conformisme superficiel qui peut plaire à l'éducateur et permettre au jeune de rester tranquille le temps prévu pour sa rééducation (Côté, 1983).

## HYPOTHÈSE

Nous arrivons donc à faire l'hypothèse qu'il existe une corrélation positive entre l'attitude autoritaire d'un éducateur en centre d'accueil et la méfiance du jeune délinquant caractériel dont il a la charge. En somme, plus élevée est l'attitude autoritaire de l'éducateur, plus grande devrait être la méfiance du jeune dont il a la charge.

## Méthode

Le présent chapitre porte sur la méthode utilisée afin de vérifier s'il existe un lien entre l'attitude autoritaire d'un éducateur et la méfiance du jeune dont il a la charge. Un portrait des éducateurs et des jeunes y est présenté ainsi qu'une description de la procédure et des instruments utilisés.

### Sujets

L'échantillon est constitué d'un groupe de 18 dyades composées d'un éducateur et d'un jeune dont il a la charge. La constitution d'une dyade est basée sur la relation privilégiée qui existe entre l'éducateur et le jeune. En effet, celle-ci devrait tendre vers une relation de confiance où le jeune vivrait une expérience positive avec un adulte. Selon les différents centres, l'éducateur tient un rôle de tuteur, de parrain ou de responsable de dossier auprès du jeune. En moyenne, la relation entre le jeune et l'éducateur est établie depuis 5,11 mois ( $ET = 0,73$ ;  $Md = 4,5$ ) variant entre 1 et 10 mois, selon les dyades.

Afin de participer au projet de recherche, l'éducateur doit répondre à trois critères précis: 1) être de sexe masculin 2) travailler comme éducateur dans un centre d'accueil sécuritaire pour adolescent ou dans une unité sécuritaire et, enfin, 3) avoir au moins une relation privilégiée avec un jeune garçon présentant des troubles de comportement depuis au moins un mois. Le critère 2 est un critère privilégié dans des conditions idéales. Cependant, en raison des difficultés de recrutement, une exception a été faite pour le centre d'accueil Mont St.-Antoine. En effet, il n'y a pas d'unités sécuritaires dans ce

centre. Les éducateurs sélectionnés sont âgés entre 25 et 44 ans ( $M = 34,06$ ;  $ÉT = 1,28$ ;  $Md = 33,5$ ). L'expérience dans des centres spécialisés pour adolescent est en moyenne de 9.17 ans ( $ÉT = 1,27$ ;  $Md = 9$ ) avec des variations allant de 3 à 21 ans.

Les jeunes doivent également répondre à des critères bien précis. En effet, leur mode de fonctionnement relationnel est à la base de toute la sélection. Il devient possible d'évaluer ce critère à l'aide de différentes échelles de l'Inventaire de personnalité de Jesness. Une description des différents traits du fonctionnement et des critères utilisés est détaillée lors de la présentation du questionnaire. Idéalement, seulement les délinquants «caractériels» auraient dû être retenus pour la recherche. Cependant, la difficulté de trouver l'échantillon nous oblige à assouplir nos critères de sélection. Par le fait même, des jeunes utilisant un mode de fonctionnement plus carencé sont également retenus. Les jeunes sélectionnés sont sous la loi des jeunes contrevenants. Ils ont entre 15 et 18 ans ( $M = 16,39$ ;  $ÉT = 0,18$ ;  $Md = 16$ ); ils sont tous de sexe masculin. Ces jeunes sont francophones ou anglophones; ils possèdent toutefois une bonne capacité de lire et de comprendre la langue française.

Les dyades proviennent de différents centres d'accueil pour adolescents à travers le Québec. De ceux-ci, trois établissements sont entièrement sécuritaires soit: le Centre Tilly de Québec, Les Pavillons Laforest de Drummondville et le centre Cité des prairies de Montréal. Les Pavillons Jeunesse de Joliette, Le Relais St-François de Sherbrooke ainsi que le Centre de réadaptation Les jeunes de l'Outaouais sont, quant à eux, des centres plus ouverts; ils possèdent toutefois des unités sécuritaires. Finalement, certains jeunes proviennent d'un centre d'accueil comprenant seulement des unités ouvertes soit le



Mont St.-Antoine de Montréal<sup>1</sup>. Le tableau 1 représente la répartition des dyades pour chacun de ces centres.

Tableau 1  
Nombre de dyades selon les centres d'accueil

CENTRE D'ACCUEIL	DYADES
Centre de Réadaptation Les jeunes de l'Outaouais	6
Centre Tilly	2
Cité des prairies	3
Les Pavillons Jeunesse	1
Les Pavillons Laforest	3
Le Relais St-François	1
Mont St.-Antoine	2

### Instruments

Un protocole de renseignements personnels a permis de recueillir l'âge des participants, les années d'expérience de l'éducateur, la durée de la relation et la date de passation de l'Inventaire de personnalité de Jesness. Deux questionnaires complètent les instruments; il s'agit d'une version française du Hierarchical Control scale de Cochran et de la version française de l'Inventaire de personnalité de Jesness.

---

<sup>1</sup> Il importe de remercier les autorités, le personnel ainsi que les usagers de ces établissements pour leur précieuse collaboration durant toute la durée de l'expérimentation. De plus, M. Marc Leblanc a grandement collaboré au projet de recherche en nous permettant d'utiliser la dernière version française de l'inventaire de personnalité de Jesness, questionnaire qui est à paraître prochainement.

### Questionnaire sur l'attitude face à l'autorité

L'instrument qui vise à déterminer l'attitude de l'éducateur face à l'autorité est le Hierarchical Control Scale de Cochran (1975a). Il a été utilisé avec différentes populations tel des policiers et des militaires. C'est un questionnaire de 34 items devant être répondu par un choix forcé. La réponse autoritaire a une valeur de 1 point et la réponse non-autoritaire de 0; les résultats possibles à l'échelle varie donc entre 0 et 34. Ce questionnaire obtient un coefficient de consistance interne moyen de ,78 avec la formule de Kuder-Richardson. Elle a démontré, selon l'auteure, une validité satisfaisante; malheureusement, Cochran n'a pas jugé pertinent d'inscrire la valeur nominale de cette validité. Les résultats de Cochran (1975b) ont également démontré que les années d'expérience au travail peuvent avoir une influence sur les résultats des sujets. Il sera donc important de tenir compte de cette variable.

Il n'existait pas de version française du Hierarchical control scale. Pour pallier à ce manque, une traduction a été entreprise au sein de l'équipe (voir appendice A). Celle-ci a été présentée à 70 étudiants du 1er cycle universitaire dans le cadre de deux cours reliés à la psychologie. Cette démarche a permis, entre autres, d'évaluer la clarté des questions. De plus, un coefficient alpha standardisé de 0,67 atteste que la version française du questionnaire de Cochran démontre une bonne consistance interne. En effet, chacun des items de l'instrument contribue très bien à évaluer l'attitude autoritaire.

### L'Inventaire de personnalité de Jesness

Le jeune est évalué à l'aide de l'Inventaire de personnalité de Jesness (1966). C'est un questionnaire qui a été largement utilisé dans les études portant sur la délinquance. Il comprend 155 items qui doivent être répondu par vrai ou faux; ceux-ci se regroupent en

11 échelles distinctes. Le questionnaire a été traduit et validé pour la population des jeunes québécois francophones par les chercheurs du groupe de recherche sur l'inadaptation psycho-sociale chez l'enfant de l'Université de Montréal (Leblanc, McDuff & Fréchette, sous presse). De plus, Fréchette et Leblanc (1987) démontrent que l'Inventaire de personnalité de Jesness est un très bon prédicteur de la structure délinquante. Dans le cadre du projet, c'est l'échelle «aliénation» qui est utilisée pour évaluer la méfiance du jeune. En effet, Leblanc, McDuff et Fréchette (sous presse) la définissent comme des «Attitudes de méfiance et d'éloignement dans l'interaction avec les autres et particulièrement concernant celle avec des personnes représentant l'autorité.» (p. 41). Selon cette même étude, la version française de cette échelle présente un coefficient de consistance interne alpha de ,78.

D'autres échelles sont également utilisées pour cerner les jeunes dans leur mode de fonctionnement. Tout d'abord, l'échelle d' «autisme» réfère à une disposition du jeune à déformer la réalité selon ses besoins. Cela représente une attitude égocentrique du jeune où seul son point de vue et son propre intérêt ont de l'importance. L'anxiété sociale donne un indice du malaise conscient de l'individu lors de ses relations interpersonnelles. Tout comme son nom le laisse entrevoir, l'orientation aux valeurs des classes socio-économiquement inférieures est une échelle qui évalue la tendance du jeune à partager les valeurs de ce groupe social. Certaines de ces valeurs sont l'orientation au gang, le désir prématuré d'avoir un statut d'adulte ainsi qu'une philosophie de dur. Quant à elle, la mésadaptation sociale représente jusqu'à quel point l'individu a le sentiment de partager les attitudes des gens qui ont tendance à transgresser les normes sociales. Un score élevé à cette échelle décrit un jeune qui se perçoit négativement et qui a l'impression d'être malheureux et incompris par autrui. De façon globale, l'indice d'asocialité évalue

finalement la disposition de l'individu à résoudre ses problèmes par des méthodes qui s'écartent des normes établies. Toutes ces échelles présentent des coefficients alpha variant de ,72 à ,89, ce qui dénote une bonne consistance interne.

Avant de décrire les critères de sélection des jeunes, il faut d'abord préciser à nouveau que l'Inventaire de personnalité de Jesness est normalisé pour la population adolescente du Québec. Chacun des résultats est alors pondéré selon cette population et est représenté en percentile. La moyenne se situe à 50 avec une zone moyenne variant entre 40 et 60. Un écart de plus de 10 par rapport à la moyenne représente une tendance marquée alors qu'un écart de plus de 20 est représentatif d'une tendance très marquée.

Un égocentrisme élevé et, par le fait même, un intérêt peu marqué pour autrui caractérise le délinquant «caractériel». Il est donc nécessaire de retrouver dans le protocole de ce type de jeune un résultat à l'échelle d'autisme supérieure à 60 alors que celui de l'échelle d'anxiété sociale se situe sous le percentile 60. Le sujet «carencé» se démarque du sujet dit caractériel par le malaise qu'il ressent dans ses relations interpersonnelles; ce jeune oscille entre des comportements de rapprochement et de fuite. En effet, il ressent des besoins de dépendance face à autrui; cependant, une trop grande intimité l'amène à vivre des malaises insoutenables. Ce type de jeune a donc un résultat supérieur à 60 sur l'échelle de l'autisme mais également un résultat à l'échelle d'anxiété sociale supérieur à 60. Un autre type de jeune fait également partie de l'échantillon. Il ne répond pas aux critères du sujet carencé; cependant, sa façon inadaptée d'agir et ses valeurs le relient à une personnalité criminelle. Il a des résultats aux échelles d'anxiété sociale et d'autisme inférieurs à 60, mais supérieurs à 60 pour les échelles de mésadaptation sociale et d'orientation aux valeurs délinquantes. Ce jeune vit également

de l'inadéquacité sur le plan social mais il est beaucoup moins handicapé sur le plan des relations interpersonnelles.

Certains types de jeunes sont exclus de l'échantillon; il s'agit du jeune réactionnel, du jeune ayant des troubles mentaux graves et du jeune névrotique. Lorsque toutes les échelles se situent dans la zone moyenne, le jeune est alors dit «réactionnel». En fait, ce jeune ne représente pas de problèmes spécifiques au niveau de la structure de personnalité. Le comportement agressif qui a entraîné la mise en institution équivaut souvent à un geste réactionnel lié à une situation bien précise. Tous les cas où les indices semblent traduire un trouble mental grave sont également écartés. En effet, un écart supérieur à 10 entre l'échelle de mésadaptation sociale et l'indice d'asocialité est un indice de conflits intrapsychiques sévères. Les conflits sont présents chez ce type de jeune mais les mécanismes de défense bloquent le passage de l'agressivité dans l'action. Le jeune de type névrotique est un individu qui a beaucoup plus évolué sur le plan interpersonnel. Le sujet est plus décentré, ce qui lui permet de corriger sa perception des événements. De cette façon, le jeune névrotique présente moins les caractéristiques de personnalité du jeune recherché.

### Procédure

Des contacts ont été faits dans différents centres d'accueil pour adolescent du Québec. Par la suite, un responsable de l'établissement (dans la majorité des cas, le directeur des services professionnels ou le responsable de l'unité concernée) présente le projet aux éducateurs qui répondent aux différents critères établis. Une rencontre est alors prévue entre les éducateurs ayant accepté de participer et le responsable de recherche. Elle a pour but de remettre à chacun des éducateurs les questionnaires et les

différentes consignes de respect et de confidentialité reliées à l'expérimentation (voir appendice B). Suite à certaines difficultés pratiques, le contact avec les éducateurs des centres Les Pavillons Jeunesse, Le Relais St-François et le Mont St.-Antoine a été fait par l'entremise du téléphone et de la poste.

L'éducateur répond à deux questionnaires, soit celui des questions générales et celui de l'attitude face à l'autorité. Il doit également faire passer l'Inventaire de personnalité de Jesness à tous les jeunes avec qui il a une relation privilégiée depuis au moins un mois; cette procédure permet d'éviter que l'éducateur privilégie l'un ou l'autre des jeunes avec qui il est en relation. Lorsque l'éducateur possède plus d'une relation avec des jeunes, la relation utilisée pour constituer la dyade est celle où le jeune correspond le plus aux critères de sélections prédominants. Le critère privilégié lors de la sélection est un jeune présentant une structure de personnalité délinquante caractérielle. Par la suite, les jeunes carencés sont également acceptés. Dans l'éventualité où les jeunes associés à l'éducateur se retrouvent dans la même catégorie, c'est le hasard qui décide de la dyade retenue. Il était prévu que, dans cette éventualité, des combinaisons statistiques seraient effectuées avec toutes les dyades possibles; cependant, cela ne s'est produit qu'une seule fois.

En ce qui a trait à la passation de l'Inventaire de personnalité de Jesness, différents éléments prévalent. Tout d'abord, il est essentiel que le jeune réponde adéquatement à toutes les questions. Pour ce faire, il doit être accompagné d'un adulte. Cependant, la présence du responsable de recherche dans les différentes institutions entraîne des coûts financiers élevés en plus de venir perturber l'horaire journalier des centres. Considérant ces différentes difficultés pratiques, la solution la plus adéquate est de faire compléter

l'Inventaire de personnalité de Jesness en présence de l'éducateur. Cette situation peut possiblement influencer la façon dont le jeune répond au questionnaire. En effet, celui-ci peut désirer donner une meilleure image de lui-même, plus particulièrement face à des questions reliées à des comportements prohibés. Pour pallier à ce fait, une enveloppe est donnée au jeune afin qu'il puisse y introduire le questionnaire complété. L'éducateur lui demande également de coller l'enveloppe. Cette procédure évite que l'éducateur puisse consulter le questionnaire.

Lorsque tous les questionnaires sont complétés, l'éducateur doit les renvoyer par la poste dans une enveloppe-réponse déjà affranchie. Au total, 33 éducateurs ont été contactés. De ce nombre, 29 éducateurs ont retourné les enveloppes comprenant les questionnaires complétés adéquatement.

## Résultats

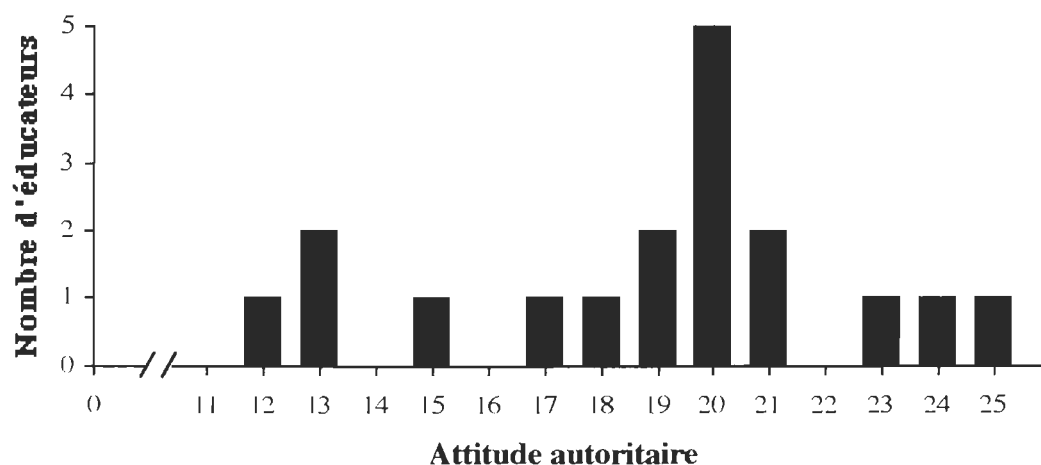


L'hypothèse de recherche stipule qu'il y a un lien entre la méfiance d'un jeune à structure délinquante en centre d'accueil et l'attitude autoritaire de l'éducateur qui en a la responsabilité. Afin de vérifier cette hypothèse, l'échelle d'aliénation de l'inventaire de personnalité de Jesness est mise en corrélation avec l'attitude autoritaire des éducateurs.

Les résultats portant sur l'attitude autoritaire des éducateurs se distribuent assez bien (Figure 1). En effet, cette répartition se rapproche d'une courbe normale avec une moyenne de 18,89, un écart-type de 0,87 et une médiane qui se situe à 20. Les résultats des éducateurs varient de 12 à 25.

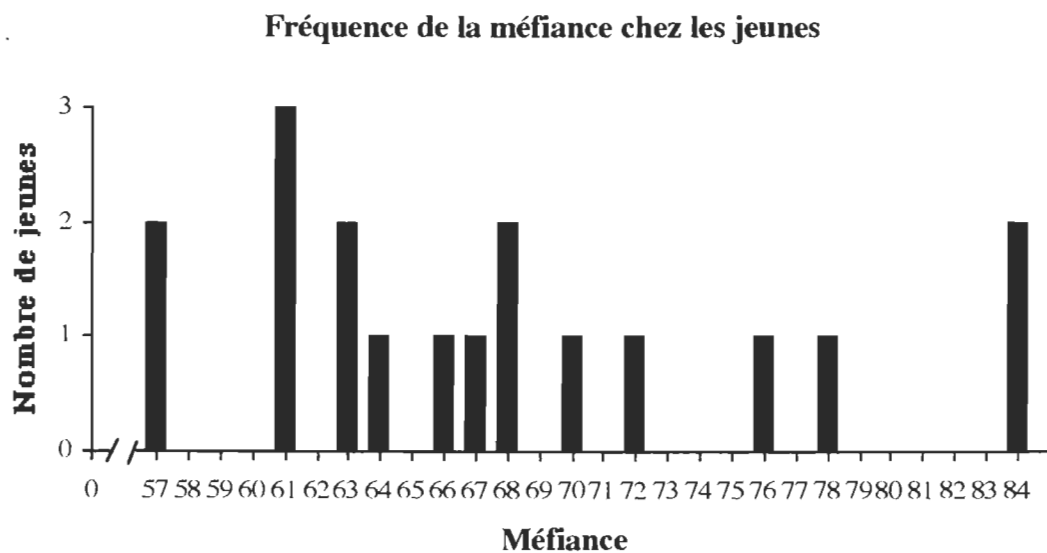
**Figure 1**

**Fréquence de l'attitude autoritaire chez les éducateurs**



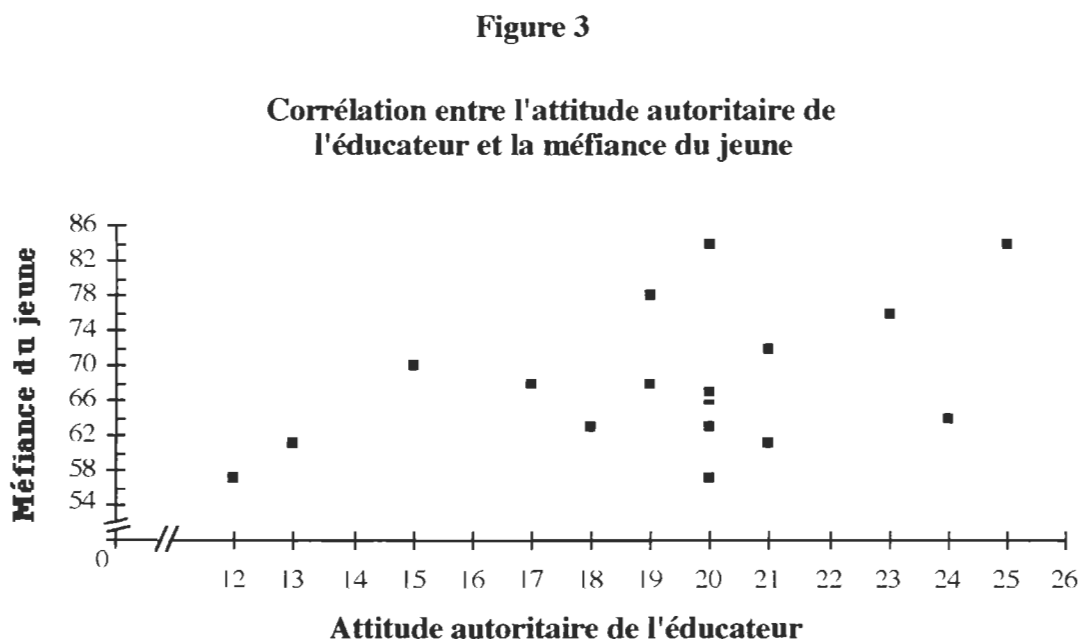
Pour sa part, l'échelle d'aliénation de l'inventaire de Jesness réfère à la méfiance retrouvée chez les jeunes ayant des troubles de comportement. Les résultats varient entre 57 et 84. La moyenne se situe à 67,78 avec un écart-type de 1,94 et une médiane de 66,5. La distribution des résultats est présentée à la Figure 2.

**Figure 2**



Une corrélation de Pearson est effectuée avec ces deux variables. Ceci permet d'observer une corrélation de 0,50 et ce, avec un taux de signification atteignant 0,04. Le problème de sélection lorsqu'un éducateur est en relation avec plus d'un jeune ne s'est produit qu'une seule fois. Lorsque la corrélation est faite avec l'autre dyade possible, elle augmente à 0,51 avec un taux de signification atteignant 0,03. La valeur de la corrélation ne change pas de façon significative qu'elle soit calculée avec l'une ou l'autre des dyades.

Comme le représente la figure 3, la corrélation retrouvée permet d'affirmer qu'il existe une tendance marquée entre la méfiance et l'attitude autoritaire.



Une observation plus approfondie de la corrélation amène à conclure que cette tendance se retrouve seulement chez les éducateurs qui se situent aux extrémités du continuum; l'extrémité de celui-ci est définie, d'une part, par les éducateurs peu autoritaires et, d'autre part, par les éducateurs très autoritaires. En effet, les éducateurs qui démontrent une attitude autoritaire plus modérée ne permettent pas de soutenir ce rapport. Pour ceux-ci, il ne semble pas y avoir de relation entre l'attitude autoritaire et la méfiance retrouvée chez les jeunes.

Une comparaison de l'attitude autoritaire des éducateurs avec leurs années d'ancienneté n'a pas permis de signaler la présence d'un lien entre ces deux variables. Contrairement aux résultats de Cochran, l'ancienneté ne serait pas liée à l'attitude autoritaire. En contrôlant cette variable, la corrélation totale entre la méfiance du jeune et l'attitude autoritaire de l'éducateur est passée de 0,50 ( $P = .04$ ) à 0,52 ( $P = .03$ ).

## Discussion

Dans ce chapitre 3, une compréhension des résultats obtenus est apportée, tout en tenant compte des limites méthodologiques ainsi que des possibilités qu'elle laisse entrevoir pour des projets ultérieurs.

Les résultats confirment la présence d'une tendance marquée entre l'attitude autoritaire de l'éducateur et la méfiance du jeune. L'éducateur permissif serait en relation avec un jeune moins méfiant, tandis que l'éducateur plus autoritaire se retrouverait surtout avec un délinquant plus méfiant. Cependant, cette relation n'est présente que chez les éducateurs qui ont une attitude peu autoritaire ou très autoritaire. La relation entre l'éducateur qui possède une attitude autoritaire plus modérée et la méfiance des jeunes est beaucoup plus difficile à cerner. L'éducateur démontrant une attitude autoritaire moyenne est associé à des jeunes parfois peu méfiants, modérément méfiants ou très méfiants. Ceci nous amène à supposer que, possiblement, les éducateurs qui présentent une attitude autoritaire plus modérée se reposent sur le style d'intervention préconisée par l'institution. En effet, les individus ne présentant pas une attitude autoritaire extrême pourraient avoir tendance à se conformer aux normes établies. Dans ce contexte, d'autres composantes, autres que l'attitude autoritaire, seraient reliées à la méfiance du jeune. Nos observations auprès des éducateurs présentant un résultat moyen à l'échelle d'autorité peuvent être attribuables à des traits spécifiques de personnalité non contrôlés, chez le jeune ou l'éducateur, traits qui caractériseraient le style relationnel retrouvé chez chacun d'eux.

Contrairement aux résultats de Cochran (1975b), l'attitude autoritaire de l'éducateur n'est pas reliée à leur expérience de travail. En effet, les résultats obtenus laissent entrevoir que le milieu de travail n'aurait pas, ou peu, d'importance sur l'attitude autoritaire d'un éducateur. Il est alors permis de supposer que l'attitude autoritaire est liée à la personnalité de l'éducateur. Dans ce cas, une attention particulière devrait être portée à cette composante lors de la sélection des candidats pour des postes d'éducateur. Ce critère devrait avoir une grande importance, surtout lorsque l'attitude autoritaire du candidat est synonyme de recherche de pouvoir, attitude qui, à long terme, pourrait nuire au processus de rééducation. Pour ce qui est des éducateurs possédant une attitude autoritaire plus modérée, une attention particulière devrait être mise sur leur rôle d'autorité durant leur formation. En effet, chacun des individus devrait prendre conscience de ses sentiments face à ce rôle et découvrir le potentiel rééducatif qu'il représente. La perception du rôle d'autorité des éducateurs est souvent très négative chez ces derniers; ils considèrent celui-ci comme équivalant à celui d'un gardien. Il faudrait les aider à développer une perception de l'autorité où celle-ci est d'avantage conçue comme un outil d'intervention; le jeune pourrait alors expérimenter des conflits avec l'autorité et ce, dans un contexte de supervision et de respect. La rééducation des jeunes présentant un problème de comportement passe nécessairement par un conflit ouvert afin qu'ils puissent vivre une relation positive avec une personne en autorité.

La tendance constatée entre la méfiance et l'attitude autoritaire est d'autant plus importante qu'elle est retrouvée avec un nombre limité de sujets. Le niveau de signification observé est limité par la force statistique réduite. Les résultats permettent de croire qu'un plus grand échantillon appuierait davantage la tendance retrouvée. Cependant, une généralisation des résultats obtenus doit être faite avec prudence; la valeur de ces résultats

est principalement limitée par le nombre restreint de sujets. Il fut extrêmement difficile de trouver des personnes prêtes à participer à l'étude. Ce faible taux de participation peut s'expliquer de différentes façons. La tâche de travail quotidienne des éducateurs en centre d'accueil est considérable. De ce fait, l'éducateur peut évaluer la participation à une étude comme peu pertinente comparativement à son intervention auprès des jeunes. En effet, il est plausible de dire qu'il s'agit d'une clientèle qui est régulièrement sollicitée pour différentes études, ce qui contribue à allourdir la tâche quotidienne de travail des éducateurs. Cependant, différentes actions ont été entreprises afin de contourner ces difficultés. Des demandes de participation ont été acheminées dans la majorité des centres d'accueil pour adolescents du Québec. De plus, certains critères de sélection ont été élargis permettant ainsi de mieux tenir compte des réalités rencontrées en centres d'accueil. La durée minimale de la relation, les années d'expérience de l'éducateur, et le type de jeunes sont des critères qui ont été modifiés. Par la suite, une deuxième sollicitation a été faite dans les centres qui avaient déjà accepté de participer afin d'augmenter le nombre de dyades éducateur-délinquant. Toutes ces démarches nous ont permis d'atteindre l'échantillon retrouvé.

Cette étude a la particularité d'aborder une problématique qui n'a pas encore été vraiment étudiée. Il importe de retenir que c'est une recherche à caractère exploratif qui a comme principal objectif d'étudier la place de l'autorité dans le fonctionnement du jeune ayant des troubles de comportement. C'est un sujet d'autant plus pertinent qu'il est directement relié à l'intervention éducative auprès de ces jeunes. Dans des projets ultérieurs, il serait intéressant d'utiliser un design de recherche reposant sur une méthode quasi-expérimentale plus contrôlée. Les résultats obtenus auraient alors une plus grande validité. Dans cette optique, il serait possible de comparer la méfiance des jeunes en



relation avec des éducateurs très autoritaires et la méfiance des jeunes étant en contact avec des éducateurs peu autoritaires. De la même façon, une attention plus particulière pourrait être portée aux différents types de jeunes posant des gestes délinquants, soit caractériels ou carencés, ce qui permettrait de les comparer. A long terme, il serait également très intéressant d'étudier l'influence des éducatrices dans les centres pour adolescents. En effet, la réaction d'un jeune garçon face à l'attitude autoritaire d'une femme, comparativement à celle d'un homme, pourrait être très différente et apporter une compréhension supplémentaire à la problématique.

## Conclusion

La problématique de ce projet a l'avantage d'étudier un sujet qui, à ce jour, a été très peu abordé. En effet, bien qu'il semble évident dans la philosophie populaire d'associer la méfiance d'un jeune ayant des troubles de comportement à différents problèmes concernant l'autorité, aucune démarche scientifique n'avait tenté de vérifier l'existence d'un tel lien. Ceci est assez surprenant puisque la réaction de l'adolescent face à des personnes en autorité est à la base même des problèmes de comportement et, partant de là, de l'intervention qui doit être entreprise. De ce fait même, l'actuel projet constitue une démarche originale et très pertinente.

Bien qu'il s'agit d'une étude exploratoire, les résultats obtenus sont très intéressants. En effet, ils justifient et encouragent la présence d'études supplémentaires sur ce sujet, puisqu'une relation significative a été retrouvée. De plus, ceux-ci nous obligent à approfondir notre réflexion sur le rôle de l'autorité et de la supervision dans une intervention éducative.

## Appendices

## Appendice A

Traduction du Hierarchical Control Scale

Bonjour !

Cette étude a pour but d'approfondir la relation qui existe entre un éducateur et les jeunes dont il a la responsabilité.

Afin d'arriver à cet objectif, il est important que vous répondiez le plus spontanément possible à toutes les questions de ce questionnaire. Il suffit d'entourer la lettre qui correspond à votre réponse soit A ou B; il importe de n'encercler qu'une seule des deux réponses.

Puisqu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses, vous devez choisir celle qui correspond le plus à ce que vous pensez.

Veuillez noter que les résultats de ce questionnaire sont strictement confidentiels et ne serviront qu'aux fins de cette étude.

Merci de votre collaboration!

1. Au niveau universitaire, est-ce que la présence au cours devrait être...
  - a) quelque chose qu'un professeur a le droit d'exiger
  - b) en dehors de la responsabilité du professeur, si les étudiants répondent à d'autres exigences de cours
2. Dans une entreprise, un bon vice-président se doit d'être...
  - a) un critique honnête du président
  - b) un grand défenseur des politiques existantes
3. Dans une école élémentaire, un bon professeur devrait ...
  - a) prévoir des périodes de temps libre afin que les étudiants choisissent quelques-unes de leurs activités
  - b) garder les étudiants occupés à des travaux qui leur seront utiles dans l'avenir
4. Est-ce que les universités qui reçoivent de l'argent du gouvernement pour de la recherche doivent principalement travailler sur...
  - a) des problèmes que le gouvernement désire régler
  - b) tout problème qui semble important pour l'équipe de recherche de l'université
5. Lorsque de jeunes enfants reçoivent des jouets, est-ce qu'on devrait habituellement...
  - a) leur expliquer comment utiliser ceux-ci
  - b) les aider seulement lorsqu'ils demandent de l'aide
6. Est-ce qu'un bon chef devrait arriver à une réunion de planification...
  - a) en s'attendant à ce que les employés participeront à l'élaboration des étapes à suivre
  - b) en sachant quelles étapes sont nécessaires pour atteindre le but désiré
7. Est-ce que les femmes qui veulent une plus grande place dans la structure socio-politique de leur communauté devraient...
  - a) se regrouper afin de former un groupe actif de femme
  - b) devenir actives dans des organisations existantes qui regroupent à la fois des hommes et des femmes
8. Au souper, est-ce que les enfants devraient...
  - a) choisir de manger seulement ce qu'ils veulent
  - b) s'attendre à devoir manger ce qui est servi
9. Est-ce qu'un revenu annuel garanti...
  - a) encouragerait les gens à être moins responsables
  - b) procurerait une sécurité qui devrait contribuer à une plus grande autonomie
10. Au niveau universitaire, la pertinence du contenu d'un cours est susceptible d'augmenter si...
  - a) les étudiants travaillaient avec les professeurs pour déterminer le contenu du cours
  - b) les professeurs préparaient leurs cours avec plus de soin

11. Habituellement, des enfants devraient être autorisés à ne pas aller à l'école...  
a) à quelques occasions, lorsqu'il n'ont pas envie d'y aller  
b) seulement lorsqu'ils sont vraiment malades

12. Si vous voyiez quelqu'un voler des cosmétiques sur l'étalage d'un magasin, il est probable que vous...  
a) continueriez votre chemin sans vous en mêler  
b) le diriez à un vendeur

13. Est-ce que vous préférez des soins médicaux qui sont...  
a) payés par l'individu, que ce soit par le paiement direct de celui-ci ou par le paiement de primes d'une assurance santé  
b) gratuits du fait qu'ils sont fournis par des cliniques subventionnées par le gouvernement

14. Lorsqu'un enfant de 12 ans a sa propre chambre, devrait-il...  
a) pouvoir choisir s'il veut nettoyer ou non sa chambre  
b) l'entretenir selon les attentes de sa mère

15. Est-ce que des jurés devraient être choisis parmi...  
a) des adultes qui sont volontaires  
b) tout adulte intelligent à qui vient le tour

16. La plupart du temps, est-ce que des étudiants universitaires devraient...  
a) suivre un plan d'étude qui a été élaboré par un enseignant qui a de l'expérience  
b) choisir leurs propres plans d'étude

17. Si des enfants et des parents veulent regarder une émission de télévision au même moment et sur le même appareil est-ce que...  
a) les enfants devraient voir ce qu'ils désirent  
b) les parents devraient prendre la décision sur ce qui est regardé

18. Si vous aviez un enfant de 3 ans, préféreriez-vous...  
a) lui donner l'occasion de jouer à proximité de la maison afin qu'il apprenne vos valeurs familiales  
b) l'inscrire dans une garderie où il serait exposé à une variété de valeurs sociales

19. Si vous passiez devant une auto stationnée dans une zone interdite et remarquez une contravention dans le pare-brise, penseriez-vous que...  
a) les policiers devraient mieux utiliser leur temps  
b) un certain conducteur a obtenu ce qu'il méritait

20. Si vous preniez soin d'un membre de votre famille qui est atteint d'une maladie incurable et que celui-ci vous suppliait d'arrêter sa médication afin qu'il puisse mourir, voudriez-vous...  
a) répondre à sa demande  
b) tenter tout de même de le maintenir en vie



21. Si un étudiant d'une école publique secondaire ne se conforme pas au règlement règlement sur l'habillement de son école, est-ce que l'incident devrait...
- a) entraîner un renvoi à la maison
  - b) être ignoré par les autorités scolaires
22. Est-ce que les regroupements d'adolescents seraient plus efficaces s'ils...
- a) créaient leurs propres règles
  - b) étaient dirigés par un conseiller compétent
23. Est-ce que l'éducation sexuelle à l'école devrait être...
- a) un cours optionnel pour tous les étudiants
  - b) suivi seulement par des étudiants qui ont le consentement de leurs parents
24. Lorsqu'un enfant néglige de dire "merci" après avoir reçu un cadeau, est-ce que le parent devrait...
- a) fermer les yeux sur l'évènement
  - b) lui rappeler les bonnes manières
25. Est-ce qu'on devrait enseigner aux enfants que les traditions religieuses de leur famille sont ...
- a) préférables pour eux à celles des autres religions
  - b) une des nombreuses religions qu'ils peuvent trouver satisfaisantes
26. Est-ce que les groupes religieux devraient...
- a) envoyer des missionnaires dans les pays sous-développés
  - b) limiter leurs actions à leur propre communauté
27. Est-ce que la meilleure raison pour emmener magasiner un enfant de 8 ans est...
- a) d'être certain que les vêtements achetés sont de la bonne grandeur
  - b) qu'il puisse nous aider à choisir les vêtements qu'il portera
28. Lorsque les jeunes enfants commencent à marcher et à ramasser des objets dans la maison, les parents devraient-ils...
- a) leur enseigner de ne pas toucher aux objets qui appartiennent aux adultes
  - b) accepter la possibilité que certaines choses puissent être brisées ou abimées
29. Si le gouvernement canadien voulait aider des pays sous-développés, est-ce que ce serait mieux...
- a) de fournir de l'argent qui sera utilisé par les pays selon leurs besoins
  - b) d'envoyer le matériel nécessaire ainsi que le personnel pour superviser le travail
30. Est-ce que les parents d'adolescent devraient...
- a) laisser leurs enfants décider ce qu'ils ont envie de leur dire à propos de leurs activités
  - b) être certains qu'ils connaissent le plus de choses possibles sur les activités de leurs adolescents
31. En vous référant à un milieu où il existe la peine de mort, pensez-vous que son abolition...
- a) aurait pour effet d'augmenter le nombre de crimes majeurs
  - b) n'aurait aucun effet sur le taux de criminalité

32.Est-ce qu'une meilleure façon d'arriver à une égalité économique serait de...

- a) subvenir aux besoins des secteurs communautaires en y adjoignant des services administratifs

- b) fournir un support financier tout en permettant aux communautés d'établir leurs propres organisations

33.Si des parents ont des raisons de douter de l'honnêteté d'un ami de leur enfant, est-ce qu'ils devraient...

- a) faire part de leur désapprobation mais laisser leur enfant décider s'il veut conserver celui-ci comme ami

- b) dire à leur enfant qu'il ne peut plus jouer avec cette personne

34.Si les parents donnent de l'argent de poche à leurs enfants, est-ce que ce devrait être...

- a) une allocation, donnée à intervalles réguliers

- b) lorsque ceux-ci ont complétés certains travaux, tel des tâches ménagères

## Appendice B

Consignes à l'éducateur

## CONSIGNES A L'EDUCATEUR

L'éducateur répond à 2 questionnaires, soit celui de Cochran et celui des renseignements généraux, et ce, au moment qui lui convient le mieux.

Tous les questionnaires sont déjà pré-numérotés afin de conserver une plus grande confidentialité. Il est très important de respecter cette numérotation.

Lors de la passation de l'Inventaire de personnalité de Jesness au jeune:

- Préciser que la participation se fait sur une base volontaire.
- Vérifier que le jeune répond à TOUTES les questions et qu'il le fait de façon adéquate.
- Faire cette vérification avec beaucoup de discrétion et de respect pour la confidentialité du jeune.
- Lorsque le questionnaire est complété, demander au jeune de l'introduire dans l'enveloppe destinée à cet effet et de la coller.
- Dans le cas d'une difficulté importante reliée à la lecture, la passation pourra se faire oralement par une tierce personne soit: le chercheur ou un stagiaire.

Retourner par la poste l'ensemble des questionnaires dans l'enveloppe-réponse déjà affranchie.

## Références

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). The authoritarian personality. New York: Harper.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. Psychological Bulletin, 84, 888-918.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs, 4 (1,Pt.2).
- Baumrind, D. (1975). Early socialization and adolescence competence. In S.E. Dragastin & G.H. Elder (Eds.). Adolescence in the life-cycle: psychological change and social context. (pp.117-143). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Bentler, P. M., & Speckhart, G. (1981). Attitudes "cause" behaviors: a structural equation analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 86, 226-238.
- Bergeret, J. (1985). La personnalité normale et pathologique. Paris: Bordas.
- Boutin, N., Brochu, J. J., Cyrenne, M-A., & Robert, N. (1986). Intervention en contexte d'autorité: guide de formation des intervenant(e)s. St.-Jérôme: Cégep de St-Jérôme. Service de l'éducation des adultes.
- Cass, L. K. (1983). Discipline from the psychoanalytic viewpoint. In D. Dorr, M. Zax & J. W. Bonner (Eds.). The psychology of discipline (pp. 15-44). Connecticut: International University Press inc.
- Cleckley, H. (1976). The mask of sanity (5th ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- Cochran, N. (1975a). Measuring preferences for hierarchical control: An attitude scale for contemporary times. Psychological Reports, 37, 695-705.
- Cochran, N. (1975b). Authority orientation of police officers. Journal of Applied Psychology, 60, 641-643.

- Côté, G. (1983). D'une résidence et de ses hommes. Bulletin trimestriel de l'Association Professionnel des Criminologues du Québec, 20, 4-7.
- Cusson, M. (1981). Délinquants, pourquoi? La Salle, Québec: Hurtubise, HMH.
- Cusson, M. (1983). Le contrôle social du crime. Paris: PUF.
- Cusson, M. & Laberge-Altmejd, D. (1975). L'exercice du pouvoir en institution. In R. Jost (Ed.). Le pouvoir, l'autorité et le contrôle dans le milieu institutionnel. (pp.1-47). Montréal: Université de Montréal. Centre international de criminologie comparée.
- Eckhardt, W. (1991). Authoritarianism. Political Psychology, 121, 97-124.
- Eckhardt, W., Manning, M., Morgan, C., Subotnik, L., & Tinker, L. J. (1967). Militarism in our culture today. Journal of Human Relations, 15, 532-537.
- Eysenck, H. J. (1955). The psychology of politics. New York: Praeger.
- Farrington, D. P. (1979). "Longitudinal research on crime and delinquency." In Morris, N. & Tonry, M. (eds.), Criminal justice: An annual review of research, 1, 289-348. Chicago: University of Chicago Press.
- Ford, M. C. (1986). An empirical assesment of competing styles of social control. Journal of Criminal Justice, 14, 195-209.
- Forth, A. E., Hart, S. D., & Hare, R. D. (1990). Assesment of psychopathy in male young offenders. Psychological Assessment: A journal of Consulting and Clinical Psychology, 2, 342-344.
- Fréchette, M., & Leblanc, M. (1987). Délinquances et délinquants. Chicoutimi: Gaétan Morin.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. Psychological Review, 81, 59-74.
- Friedman, J., & Rosenbaum, D. P. (1988). Social Control Theory: The salience of components by age, gender, and type of crime. Journal of Quantitative Criminology, 4, 363-381.

- Geismar, L. L., & Wood, K. (1986). Family and delinquency: Resocializing the young offender. N.Y.: Human Sciences press inc.
- Gendreau, G. (1978). L'intervention psycho-éducative: solution ou défi? Paris: Fleurus.
- Gendreau, G., Métayer, D., & Lebon, A. (1990). L'action psychoéducative: Pour qui? Pour quoi? Paris: Fleurus.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1968). Delinquents and non delinquents in perspective. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Guindon, J. (1969). Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi. Montréal: Centre de recherches en relations humaines.
- Hare, R. D. (1991). The Hare Psychopathy Checklist - revised Manual. Toronto: Multi-Health systems Inc.
- Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ijzendoorn, M. H. (van) (1987). Moral judgment, authoritarianism and ethnocentrism. The Journal of Social Psychology, 129 (1), 37-45.
- Kernberg, O. (1989). Les troubles graves de la personnalité: stratégies psychothérapiques. Paris: PUF.
- Kohut, H. (1974). Le soi. Paris: PUF.
- Kraus, J. (1977). Causes of delinquency perceived by juveniles. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 21, 79-86.
- Lascoumes, P. (1977). Prévention et contrôle social: les contradictions du travail social. Genève (Médecine et hygiène): Masson.
- Leblanc, M. (1989). La criminologie clinique, un bilan rapide des travaux sur l'homme criminel depuis 25 ans. Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique, 2, 117-135.



- Leblanc, M., McDuff, D., & Fréchette, M. (sous presse). Manuel sur des mesures de l'adaptation personnelle pour les adolescents québécois. Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant. Université de Montréal.
- Lemay, M. (1973). Psychopathologie juvénile. T.1, Paris: Fleurus.
- Lentz, T. F. (1946). Attitude of world citizenship. American Psychologist, 1, 257.
- Lentz, T. F. (1935). C-R Opinionnaire and Manual. Character Research Association, St.-Louis.
- Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictor of male delinquency: A review. Psychological Bulletin, 94, 68-99.
- Loeber, R., Weismann, W., & Reid, J. B. (1983). Family interaction of assaultive adolescents, stealers and non-delinquents. Journal of Abnormal Child Psychology, 11, 1-14.
- Mailloux, N. (1971). Jeunes sans dialogue. Paris: Fleurus.
- Mak, A. S. (1990). Testing a psychosocial control theory of delinquency. Criminal Justice and Behavior, 17, 215-230.
- Matsueda, R. L., & Heimer, K. (1987). Race, family structure, and delinquency: A test of differential association and social control theories. American Sociological Review, 52, 826-840.
- Matsueda, R. L. (1985). Determinants of delinquency: A longitudinal analysis of social control and differential association theories. Dissertation Abstracts International, 45 (10-A), 3215-3216.
- Mesagno, F. P. (1989). The social control of juvenile deviance. Dissertation Abstracts International, 49 (12-B, PT1), 5224.
- Messier, C. (1989). Les troubles de comportement à l'adolescence. Québec: Commission de protection des droits de la jeunesse.

- Métivier, J., Beaulieu, G., Bruneau, J. G., Chouinard, R., Langlois, C. & Paquette, R. (1979). La réadaptation en milieu sécuritaire: réalité ou utopie? Revue canadienne de psycho-éducation, 8, 85-94.
- Michaux, L. (1972). Les jeunes et l'autorité. Paris: PUF.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (1979). An introduction to the psychology of adolescence. Homewood, Illinois: Dorsey Press.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior adolescents: A causal analysis. Developmental Psychology, 14, 644-660.
- Palmer, T. (1975). Martinson revisited. Journal of Research in Crime and Delinquency, 12, 133-152.
- Palmer, T. (1978). Correctional intervention and research. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Paquette, C. (1985). Intervenir avec cohérence. Québec: Québec/Amériques.
- Pauzé, R., Basque, D., Bouchard, M., Germain, J. G., Quesnel, M. J., & Rainville, S. (1990). Équipe éducative: entre contrôle et changement (1ère partie). Thérapie Familiale, 11 (1), 27-39.
- Pinatel, J. (1963). Criminologie. Paris: Dalloz.
- Ray, J. J. (1971). An "attitude to authority" scale. Australian Psychologist, 6 (1), 31-50.
- Ray, J. J. (1976). Do authoritarians hold authoritarian attitudes. Human Relations, 29, 307-325.
- Ray, J. J. (1981). Authoritarianism, dominance and assertiveness. Journal of Personality Assessment, 45, 390-397.
- Ray, J.J. (1984). Alternatives to the F scale in the measurement of authoritarianism: A catalog. The Journal of Social Psychology, 122, 105-119.

- Ray, J. J., & Lovejoy, F. H. (1990). Does attitude to authority exist? Personality Individual Differences, 11, 765-769.
- Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. British Journal of Social Psychology, 24, 161-168.
- Rigby, K. (1982). A concise scale for the assessment of attitudes towards institutional authority. Australian Journal of Psychology, 34, 195-204.
- Rigby, K. (april / may, 1985). Are there behavioral implications for attitudes to authority? High School Journal, 365-373.
- Rigby, K., & Rump, E. E. (1979). The generality of attitude to authority. Human Relations, 32, 469-487.
- Rigby, K., & Rump, E.E. (1981). Attitudes towards parents and institutional authorities during adolescence. Journal of Psychology, 109, 109-118.
- Rigby, K., Mak, A. S., & Slee, P. T. (1989). Impulsiveness, orientation to institutional authority, and gender as factors in self-reported delinquency among Australian adolescents. Personality Individual Differences, 10, 689-692.
- Rigby, K., Schofield, P., & Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. Journal of Adolescence, 10, 241-253.
- Rokeach, M. (1960). The open and closed mind. New-York: Basic Books.
- Rutter, M., & Giller, H. (1984). Juvenile Delinquency: Trends and perspectives. New York: Guilford Press.
- Sullivan, D. E., Grant, M. W., & Grant, J. D. (1957). Délinquance: maturité et relations interpersonnelles. Revue des Services de Bien-Etre à l'Enfance et à la Jeunesse, 12, 104-170. 1972
- West, D. J., & Farrington, D. P. (1973). Who becomes delinquent? London: Heinemann.
- Wiatrowski, M. D., & Anderson, K. L. (1987). The dimensionality of the social bond. Journal of Quantitative Criminology, 3, 65-81.